



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

ANA PAULA OLIVEIRA DO PRADO

SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE A METODOLOGIA APRENDIZAGEM LINGUÍSTICA
ATIVA E O ENSINO DE LEITURA: DA TEORIA À PRÁTICA EM SALA DE AULA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA

BRASÍLIA
2025

ANA PAULA OLIVEIRA DO PRADO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em linguística.

Área de pesquisa: Teoria e Análise Linguística.

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Eloisa Nascimento Silva Pilati.

Coorientador(a): Prof^a. Dr^a. Janaína Weissheimer.

BRASÍLIA

2025

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Oliveira do Prado, Ana Paula
OP896s SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE A METODOLOGIA APRENDIZAGEM
 LINGUÍSTICA ATIVA E O ENSINO DE LEITURA: DA TEORIA À
 PRÁTICA
EM SALA DE AULA NA EDUCAÇÃO BÁSICA / Ana Paula Oliveira do Prado;
 orientador Eloisa Nascimento Silva Pilati;
co-orientador Janaína Weissheimer. Brasília, 2025.
160 p.

 Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade de
 Brasília, 2025.

 1. Educação Linguística. 2. Ensino-aprendizagem de
 leitura. 3. Aprendizagem linguística ativa. 4.
 Neurociência da leitura. I. Nascimento Silva Pilati,
 Eloisa, orient. II. Weissheimer, Janaína , co-orient. III.
 Título.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília como requisito para a obtenção do título de mestre em linguística, de autoria da discente Ana Paula Oliveira do Prado, intitulada “Sobre as relações entre a metodologia Aprendizagem Linguística Ativa e o ensino de leitura: da teoria à prática em sala de aula na educação básica”, sob orientação da Profª. Drª. Eloisa Nascimento Silva Pilati e coorientação da Profª Drª Janaina Weissheimer (UFRN). A dissertação foi submetida à banca examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UnB, em 08 de setembro de 2025. Os membros da Banca Examinadora consideraram o(a) candidato(a) aprovado.

Banca Examinadora

Profª Drª Eloisa Nascimento Silva Pilati (UnB) -Orientadora presidente

Profª Drª Janaína Weissheimer (UFRN) - Coorientadora

Profª Drª Heloisa Maria Moreira Lima de Almeida Salles (UnB) - Membro da Banca

Profª Drª Katia Nazareth Moura de Abreu (UERJ) - Membro da Banca

Profº Dr. Rafael Dias Minussi (UNIFESP) - Suplente

*Às mulheres da minha vida, que cultivaram a
coragem de existir para além das violências e
das desigualdades.*

*Aos que existem sozinhos e que, no silêncio
sepulcral das ausências e na escassez, ousam
criar.*

*Aos que têm sede de saber - e que se fazem
cientistas na descoberta do mundo.*

Agradecimentos

Agradeço a Deus pela infinita bondade e pela forma como guiou meu coração nesta jornada. À Maria Santíssima, pela presença maternal nos momentos de maior dor, e a São José, pela intercessão providente em minha trajetória.

Agradeço à minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Eloisa Pilati, pelo exímio direcionamento no meu fazer científico. Sua seriedade, inovação e humanidade inspiraram minha trajetória e sustentaram este estudo. Sou grata pela disponibilidade, pela escuta atenta e pelo incentivo, fundamentais para meu amadurecimento como pesquisadora.

À Prof^ª. Dr^ª. Janaína Weissheimer, pelas valiosas contribuições e pelo generoso aceite ao convite de coorientar esta pesquisa. Sua excelência e profissionalismo ampliaram minha reflexão e rigor acadêmico. Sou grata pela escuta atenta e pelas orientações precisas, fundamentais para o fortalecimento deste trabalho.

À banca de defesa, na pessoa da Prof^ª. Dr^ª. Heloísa Salles, com quem tive o privilégio de aprender em diferentes etapas da minha formação, e à Prof^ª. Dr^ª. Kátia Abreu, pelas contribuições ao longo desta pesquisa. A produção científica de vocês inspira minha trajetória e materializa a ideia de que “ciência é substantivo feminino”.

Agradeço à CAPES/MEC e à Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF) pelo financiamento que subsidiou a realização deste estudo, o meu acesso e a minha permanência na Universidade, além de promoverem a justiça social.

Agradeço à minha mãe, Elena Oliveira Guimarães (*in memoriam*) que deixou-me o privilégio de seu amor e uma saudade insaciável, mas embalada pelos bons ensinamentos, pela coragem voraz e pela maneira bonita de amar.

Ao meu querido irmão Eduardo (*in memoriam*), que foi meu companheiro mais íntimo. Partilhou comigo alegrias, colo, segredos e a beleza do nosso olhar de criança. Sua partida deixou uma saudade imensa do que viveríamos. Dentro de mim, você jamais deixará de ser.

Ao meu bebê (in memoriam), que me tornou mãe e deixou saudade de uma ternura não vivida. Carrego você em cada passo que dou.

Ao meu pai, que me ensinou a coragem, a arte e a valentia. Sua vida, marcada por injustiças, fez nascer grandezas no solo do Planalto Central. Sou porque você foi.

Aos amigos queridos que dividiram comigo esta trajetória — Ana Carolina Castro, Jakeline Nunes, Rafael Minussi, Júlio Barbosa, Thayse Ferreira — meu profundo agradecimento pela amizade que sustenta a ciência.

Agradeço à minha querida Regiane, que por tantas vezes sustentou-me quando vi o fio da minha vida desfilar e que colaborou para que eu seguisse firme na pesquisa.

Aos amigos de alma — Sarah, Danilo, Thaynara, Leia, Pri de Oliveira, Fernanda, Milena, Raquel Oliveira e outros que me acompanham — pela presença em minha vida.

À Prof^a. Dr^a. Fabrícia Wallace, minha primeira orientadora, cujo papel primordial na minha formação científica e humana permanece ao longo do percurso.

Agradeço a todas as mulheres que me precederam na vida intelectual e abriram caminhos no fazer científico, na descoberta do mundo e na transformação da realidade.

Às versões de mim — a criança que sonhou com a ciência, a jovem que resistiu, a graduanda investigadora, a professora comprometida com a educação pública e a pesquisadora que seguirá dedicada à transformação social.

À Leia, pela inspiração e acolhimento. Ao Anderson, que me ensinou a lançar navios ao mar - e confiou na minha capacidade de navegar. À equipe CED 15 e aos meus alunos da graduação e da educação básica que, ao longo destes dois anos, aceitaram me dividir com a pesquisa e abraçaram o meu fazer científico.

Aos colegas de graduação e pós-graduação — Ellen Kassavara, Nayara Oliveira, Anna Maduro, Ana Paula Lima, Gabriel Alexandro, João Versiani, Luiz Eduardo, Izabel Napoleão — pela partilha ao longo da jornada acadêmica. A cada um e a todos que estiveram comigo neste percurso, meu sincero agradecimento.

RESUMO

Este estudo tem o duplo objetivo de analisar se as contribuições da ciência da leitura, da linguística e da neurociência da aprendizagem são contempladas nas práticas educacionais do segmento básico e de propor novas perspectivas para o ensino e aprendizagem de leitura. Este estudo, portanto, apresenta uma revisão bibliográfica sistemática sobre os estudos que corroboram para o aprofundamento da compreensão da habilidade de leitura e das suas especificidades no processo de ensino-aprendizagem. Almeja-se, portanto, propor novas perspectivas para o ensino de leitura e língua portuguesa a partir da apresentação de práticas pedagógicas amparadas pelos achados científicos sobre o processo de aprendizagem da leitura, buscando assim contribuir para uma prática pedagógica que estabeleça relações eficientes entre teorias e práticas.

Palavras-chave: Ciência da leitura; Ensino e aprendizagem de leitura; Aprendizagem Linguística Ativa; Formação docente.

ABSTRACT

This study has the dual objective of analyzing whether the contributions of reading science, linguistics and neuroscience of learning are contemplated in educational practices in the basic segment and of proposing new perspectives for teaching and learning reading. This study, therefore, presents a systematic bibliographic review of studies that corroborate the deepening of the understanding of reading skill and its specificities in the teaching-learning process. Therefore, the aim is to propose new perspectives for teaching reading and the Portuguese language based on the presentation of pedagogical practices supported by scientific findings on the process of learning to read, thus seeking to contribute to a pedagogical practice that establishes efficient relationships between theories and practices.

Keywords: Reading science; Teaching and learning reading; Active language learning; Teacher training.

Sumário

Introdução.....	13
Capítulo 1 - A ciência da leitura.....	19
1.1. A linguagem no cérebro humano.....	19
1.2. A neurociência por trás do ato de ler (Dehaene, 2012).....	21
1.3 Explicitação da complexidade da leitura: propostas de sistematização dos subprocessos da habilidade.....	25
1.3.1. A Simple View of Reading (Gough e Tunmer, 1986).....	26
1.3.2 The reading rope (Scarborough, 2001).....	33
1.3.3. O milagre da leitura (Gabriel, Kolinsky e Morais, 2016).....	43
1.4. Estratégias de leitura: aspectos procedimentais da habilidade (Solé, 1998).....	47
1.5. Sistema linguístico e leitura: o processamento de frases complexas (Scott e Balthazar, 2013).....	53
1.6. Os níveis cognitivos da leitura - PISA.....	57
1.7. Pressupostos teóricos da metodologia Aprendizagem Linguística Ativa.....	61
1.8. Relações entre a proficiência em leitura e o conhecimento gramatical: um estudo experimental (Maia, 2020).....	65
Considerações parciais.....	68
Capítulo 2 - Metodologia de pesquisa.....	72
2.1. Das escolhas procedimentais e dos objetivos de pesquisa.....	72
2.2. Metodologia de análise dos documentos educacionais.....	73
2.3. Sobre as relações entre a A.L.A, a ciência da leitura e o processo de ensino-aprendizagem: procedimentos metodológicos.....	76
2.3.1. Da metodologia de aplicação das oficinas.....	78
Capítulo 3 - Análise e discussão dos dados: a leitura nos documentos educacionais e os caminhos para a articulação entre a ciência da leitura e a A.L.A no ensino.....	82
3.1. Análise dos dados - documentos e avaliações educacionais.....	82
3.1.2. Análise dos conceitos de língua e leitura na BNCC sob a perspectiva da ALA.....	83
3.1.3. Análise dos conceitos de língua e leitura no Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018).....	86
3.1.4 Análise do conceito de língua no Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018).....	86
3.1.5. Análise do conceito de leitura.....	89
3.1.6 BNCC e Currículo em Movimento do DF: Análise comparada dos pressupostos teóricos sobre os conceitos de língua e leitura.....	92
3.1.7 Literacia ou letramento? Uma análise teórico-conceitual na BNCC e no Currículo em Movimento do Distrito Federal.....	94
3.2. Análise da aplicação das oficinas propostas para a transposição da ciência da leitura e A.L.A para a prática didático-pedagógica.....	98
3.2.1. Oficina “Por trás da leitura: como o cérebro executa a habilidade”.....	100
3.2.1.2. Percepções da aplicação da oficina “Por trás da leitura: como o cérebro executa a habilidade”.....	112

3.2.2. Oficina de leitura: reconhecimento estratégico da estrutura do período.....	116
3.2.2.1. Percepções da aplicação da oficina de leitura: reconhecimento estratégico da estrutura do período.....	125
3.2.3. Oficina de leitura e análise linguística.....	128
3.2.3.1. Percepções de aplicação da oficina de leitura e análise linguística.....	136
Considerações parciais.....	142
Capítulo 4: Novas perspectivas para o ensino de leitura e língua portuguesa.....	143
4.1. Resultados da análise documental da Base Nacional Comum Curricular e do Currículo em Movimento do Distrito Federal.....	144
4.2. Resultado da articulação entre a ciência da leitura, a A.L.A e o processo de ensino-aprendizagem por meio da proposição de oficinas.....	145
Considerações finais.....	146
Referências bibliográficas.....	148
Anexos.....	151

Lista de figuras, quadros e tabelas

FIGURAS

Figura 1 - Hipótese da reciclagem neuronal na aprendizagem da leitura.....	18
Figura 2 - Os fundamentos cognitivos da aprendizagem da leitura.....	21
Figura 3 - A corda da leitura.....	26
Figura 4 - Exemplos de texto decodificável.....	31
Figura 5 - Exemplos de texto não decodificável.....	32
Figura 6 - Elementos necessários à execução eficiente de estratégias de leitura com base na proposta de Solé.....	42
Figura 7 - Exemplos de sentença com estrutura complexa.....	44
Figura 8 - Fatores que influenciam o processo, processamento da habilidade.....	50
Figura 9 - Sistematização da leitura no PISA.....	51
Figura 10 - Padrões de processamento de leitura no grupo de leitores EF e ES.....	53
Figura 11 - A balança da leitura.....	82
Figura 12. Texto com proposta de marcações para explicitação da estrutura linguística.....	105
Figura 13 - Transcrição da oração para cartões coloridos a fim de viabilizar manipulação da estrutura	105
Figura 14 - Explicitação do sistema linguístico para reflexão e mobilização dos processos de inferência	106
Figura 15 - Transcrição das orações para cartões coloridos.....	108
Figura 16 - Exemplos de cartões com perguntas de leitura crítica para o desenvolvimento de estratégias	109

QUADROS

Quadro 1 - Sistema Integrado de Leitura.....	16
Quadro 2 - Equação da Compreensão de Leitura.....	23
Quadro 3 - Sistematização da Habilidade de Leitura proposta por Hoover, Gough e Tunmer.....	24

Quadro 4 - Sistematização dos Subprocessos Necessários à Leitura Qualificada.....	27
Quadro 6 - Proposta de Classificação das Dificuldades de Leitura no Eixo de Decodificação e Compreensão Linguística	47
Quadro 7 - Testes para Aferir Compreensão de Linguagem.....	48
Quadro 8 - Perguntas para Aferir Dificuldades Sintáticas que Afetam a Leitura.....	48
Quadro 9 - Panorama das contribuições no âmbito da ciência da leitura.....	55
Quadro 10 - Proposta de sistematização para a competência linguística e a proficiência leitora.....	56
Quadro 11 - Dimensões da Aprendizagem Linguística Ativa	59
Quadro 12 - Ensino tradicional do sinal grave e artefato criado com base na Aprendizagem Linguística Ativa.....	61
Quadro 13 - Sistematização das interfaces de leitura nos PCNs e na BNCC.....	65
Quadro 14 - Objetos do Conhecimento no Currículo em Movimento do DF, Anos Finais.....	68
Quadro 15 - Seleção de Objetos do Conhecimento do Currículo em Movimento, Ensino Fundamental.....	69
Quadro 16 - Objetos do Conhecimento do Currículo em Movimento do DF, Ensino Médio.....	71
Quadro 17 - Conceitos de Língua na BNCC e no Currículo em Movimento.....	72
Quadro 18 - Conceitos de Leitura na BNCC e no Currículo em Movimento.....	72
Quadro 19 - Seleção de Habilidades da BNCC Relacionadas à Leitura.....	73
Quadro 20 - Exemplos Textuais.....	80
Quadro 21 - Exemplos Textuais para a Oficina.....	90
Quadro 22 - Exemplos Textuais para a Oficina.....	92
Quadro 23 - Exemplos Textuais para a Oficina.....	101

Introdução

Esta dissertação tem objetivo duplo e utiliza como pontos de referência a ciência da leitura e a Aprendizagem Linguística Ativa. Almeja-se, por meio desta pesquisa, verificar se os avanços da ciência da leitura são contemplados no âmbito do ensino e da aprendizagem dessa habilidade complexa e, ao mesmo tempo, apresentar práticas pedagógicas amparadas pelos achados científicos sobre o processo de aprendizagem da leitura, buscando assim contribuir para uma prática pedagógica que estabeleça relações eficientes entre teorias e práticas.

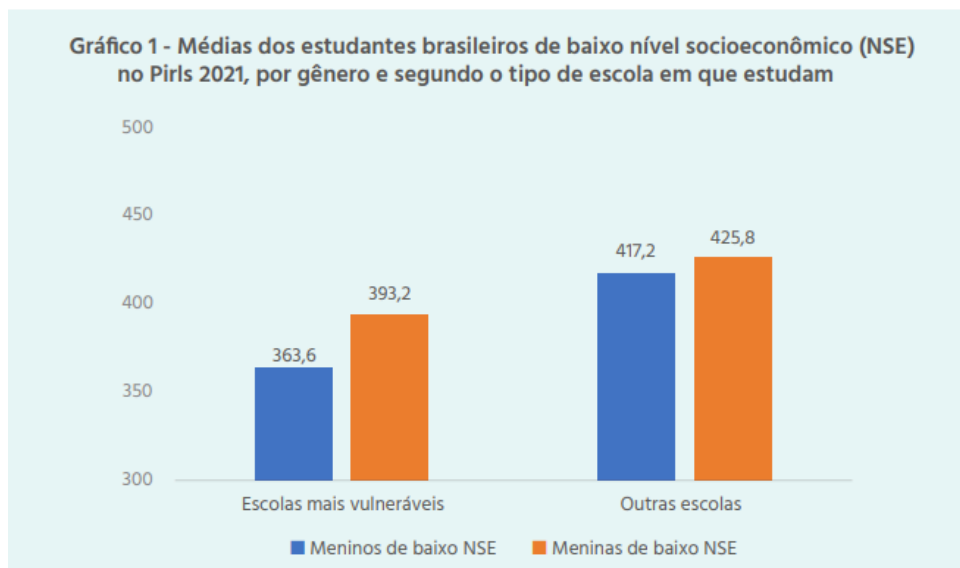
O domínio da leitura é uma habilidade fundamental e determinante para o exercício da cidadania em sociedades que valem-se do código escrito para comunicar, registrar, organizar e transmitir informações. Portanto, a melhoria da qualidade do ensino de leitura não é uma necessidade restrita ao âmbito escolar, mas está relacionada ao compromisso com a cidadania por meio de uma formação plena do indivíduo.

A Constituição Federal de 1988 afirma que a educação é um direito de todos e um dever do estado, da família e da sociedade. Também compete ao sistema educacional brasileiro a formação para a cidadania (Brasil, 1996) com garantia do pleno desenvolvimento da habilidade leitora a fim de que os cidadãos possam exercer plenamente os seus deveres e salvaguardar, na medida do que lhe é possível, os seus direitos.

Não obstante a importância da educação e do domínio da leitura para a cidadania, dados obtidos por estudos que buscaram mapear a qualidade da leitura no país demonstram que os brasileiros não têm desenvolvido altos graus de proficiência em leitura. Segundo dados obtidos pela edição de 2020 do PISA, os estudantes brasileiros obtiveram índices abaixo do coeficiente central do exame, com um déficit de 81 pontos. Em dados do Índice Nacional de Analfabetismo Funcional, apenas 10% dos participantes da amostra foram classificados como proficientes.

Em consonância, estudos recentes como o de Hanford (2020), realizado nos Estados Unidos, revelam ainda que grupos socioeconomicamente desfavorecidos apresentam índices inferiores nas avaliações de leitura. Essa realidade também pode ser observada no contexto educacional brasileiro por meio dos dados obtidos a partir do PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), que demonstra que os estudantes de baixo nível socioeconômico obtiveram notas inferiores quando assistidos por instituições de ensino mais vulneráveis, conforme o gráfico apresentado na figura XX. É necessário, portanto, conceber o ensino de leitura sobre novas bases que propiciem o desenvolvimento pleno da habilidade.

Figura X - Relação entre nível socioeconômico e desempenho na avaliação de leitura.



Fonte: Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (Iede). *Livreto Microdados PIRLS*. 2023.

Considerando este breve panorama, adotar abordagens eficazes para o ensino de leitura a fim de contribuir para a resolução das lacunas no desenvolvimento e de formar leitores críticos e autônomos é uma maneira de colaborar para a redução das desigualdades sociais. A autonomia e o senso crítico provenientes de um profundo domínio sobre as práticas de leitura são essenciais à cidadania. Portanto, é urgente conceber o ensino de leitura sobre novas bases e perspectivas a fim de assegurar o seu pleno desenvolvimento em diálogo direto com a justiça social.

Solé (1998, p. 34) descreve a organização do ensino tradicional de leitura como um conjunto de etapas que se iniciam com a leitura do material textual, que pode ocorrer silenciosamente ou em voz alta, seguida de perguntas formuladas pelo professor ou disponíveis no material didático para aferição da compreensão leitora dos estudantes.

Essa abordagem concentra as intervenções no momento pós-leitura a fim de mapear a qualidade da leitura do estudante por meio de questões direcionadas aos aspectos da compreensão. Nesse processo, os estudantes não recebem instrução sobre o modo como devem ler, tampouco são orientados sobre os aspectos textuais aos quais devem atentar-se para alcançar uma boa compreensão do que se lê. Sem instrução sobre o modo como proceder em relação à atividade, não há como esperar que os estudantes alcancem êxito na leitura. É

como esperar que o estudante chegue ao destino sem saber qual direção ou caminho seguir e o modo como segui-lo.

A manutenção desse cenário de problemas relacionados com o ensino da leitura parece estar amparada em fatores diversos, como a ausência de atualizações dos documentos que norteiam a educação brasileira e que compõem a base teórica da atuação docente. Entre outros fatores, nota-se também a defasagem na formação inicial e continuada de professores. Em consonância, não há orientações que explicitem ao professor a dimensão científica da habilidade e do modo como ensiná-la de maneira eficiente. Tampouco os estudantes recebem orientações sobre as estratégias para realizar uma leitura qualificada.

Pilati (2017, 2020) tem apontado diversas lacunas presentes nos documentos oficiais em relação aos conceitos de língua e gramática e os efeitos que essas lacunas conceituais têm trazido para a educação brasileira. A consciência gramatical constitui uma parte muito relevante para o êxito da leitura, mas não garante o sucesso das habilidades sozinha. O estudante necessita de um amplo conjunto de saberes, habilidades e competências para desempenhar bem as tarefas de expressão escrita e de compreensão leitora. Todavia, quando o conhecimento sobre a organização do sistema linguístico é negligenciado ou abordado de maneira difusa e ineficiente, há o risco de desenvolvimento incompleto da consciência linguística, o que pode acabar impactando o progresso da habilidade de leitura

Faz-se necessário, portanto, repensar o ensino sobre novas bases que sejam capazes de preencher tais lacunas e contribuir para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Nessa perspectiva, as práticas de ensino baseadas em evidências podem promover uma união exitosa entre os achados científicos e a proposição de abordagens que almejam o alcance de uma aprendizagem eficiente.

Com o objetivo de evidenciar o cenário da relação entre a ciência da leitura e as práticas de ensino, esta pesquisa traz uma revisão da literatura sobre a temática. Junto à exposição e à investigação do estado da arte, serão analisados documentos de caráter norteador e que orientam as práticas educacionais, como a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) e o *Currículo em Movimento do Distrito Federal*, a fim de verificar se as abordagens adotadas contemplam as especificidades do ensino de leitura e se propiciam de maneira eficaz a sua aprendizagem qualificada. Também serão analisados os dados de pesquisas quantitativas que buscam explicitar a qualidade da formação de leitores por meio de estudos de larga escala para a compreensão do cenário e para a análise dos métodos de avaliação de leitura para que seja possível identificar se as propostas científicas são contempladas nos instrumentos que se propõem a avaliar a qualidade da formação leitora.

No que diz respeito à leitura, as pesquisas têm gerado descobertas que revelam, cada vez mais, o seu caráter complexo. Na proposta apresentada por Hoover e Gough (1990), por exemplo, com o estudo publicado sob o título *Simple View of Reading*, propõe-se que a habilidade de leitura é composta por diversos processos subjacentes que podem ser organizados em dois eixos: compreensão de linguagem e decodificação.

Para Changeux (2018), a leitura é concebida como habilidade decorrente do processo de evolução cultural da espécie humana, que proporciona o registro e transmissão de informações de modo mais eficiente e fidedigno do que apenas a memória humana. Anterior à escrita, a oralidade desempenhou um papel fundamental na transmissão de saberes, histórias e informações necessárias ao desenvolvimento humano. Essa prática precedeu e fomentou o surgimento da língua escrita.

Com o advento de um código escrito para registro, a habilidade de leitura tornou-se mais que uma ferramenta para decodificação de informações e foi elevada à habilidade fundamental em contextos diversos, inclusive no de ensino e aprendizagem. Essa aculturação é amplamente necessária em sociedades letradas, nas quais o subdesenvolvimento da habilidade pode significar a impossibilidade de exercer uma cidadania plena.

No âmbito dos estudos linguísticos, a dimensão neurobiológica das línguas humanas é explicitada pela Teoria Gerativa (Chomsky, 1998), que busca evidenciar a natureza das línguas humanas por meio de propostas como o inatismo, que afirma que os seres humanos já nascem com uma competência inata para o desenvolvimento das línguas humanas. O processo interacional que ocorre entre a competência inata e os dados linguísticos produzidos por outros falantes ao qual os seres são submetidos desde o nascimento é responsável por fornecer estímulos à faculdade da linguagem. Essa relação entre pré-disposição e estímulos é responsável pela aquisição inicial e pelo desenvolvimento contínuo da linguagem.

Outras áreas do saber, tidas como aliadas deste estudo, como a neurociência e as ciências cognitivas também dedicam-se à compreensão profunda dos processos de aprendizagem. A produção de evidências científicas sobre o processamento da leitura no cérebro é subsidiada por estudos que buscam compreender a dimensão neurobiológica das habilidades linguísticas por meio de estudos aprofundados, como o apresentado por Dehaene (2016) e, no âmbito da psicolinguística, Maia (2020). Estudos dessa natureza auxiliam na compreensão profunda dos aspectos subjacentes à leitura e podem ser utilizados como uma valiosa ferramenta para o progresso da educação e da cidadania.

Enquanto a aprendizagem da língua oral é subsidiada pela existência de um componente biológico dedicado à sua aquisição, a Faculdade da Linguagem (Chomsky, 1998,

p. 90), a leitura depende da capacidade cerebral de readaptação das estruturas, por meio do fenômeno da neuroplasticidade, para desenvolvimento de novas habilidades. No interior de cada leitor, há uma mecânica neuronal complexa e com alta precisão e eficácia (Dehaene, 2012, p. 15).

A compreensão da dimensão biológica da leitura fornece ao professor as ferramentas necessárias, inclusive, para compreender a evolução do processo e para adotar abordagens que propiciem o desenvolvimento eficaz da leitura e a superação de dificuldades durante o processo de aprendizagem por meio de intervenções direcionadas às necessidades identificadas.

Com base nos resultados da análise da BNCC, do currículo em movimento e do recorte bibliográfico sobre a ciência da leitura, serão apresentadas oficinas a fim de propor um modelo que possa contemplar a articulação entre as descobertas científicas e as práticas de ensino no âmbito da habilidade de leitura. A proposta busca estabelecer uma relação produtiva entre os achados da ciência da leitura e as práticas de ensino no âmbito da educação básica a fim de corroborar para uma formação leitora mais eficiente para o alcance dos objetivos de aprendizagem e com propostas atualizadas que considerem as especificidades da habilidade.

A proposta de oficina desenvolvida nesta pesquisa também pretende contemplar a necessidade de uma abordagem que vincula a aprendizagem de gramática e de leitura crítica alinhada com as descobertas científicas sobre a natureza neurobiológica das línguas humanas e do desenvolvimento das habilidades relacionadas à língua escrita. Nessa proposta, o texto não servirá apenas como fonte de dados para análise linguística numa proposta dependente sem fundamentos explícitos, mas será o material sobre o qual as habilidades serão aplicadas de maneira crítica e estratégica.

São objetivos gerais deste estudo investigar se as práticas de ensino são ou não subsidiadas pelas descobertas científicas e propor práticas para o ensino de leitura que estejam amparadas nas evidências científicas. São objetivos específicos deste estudo:

- a) Revisar na literatura relevante sobre a ciência da leitura as principais descobertas e correlações com o processo de ensino-aprendizagem da habilidade;
- b) Mapear o conceito de leitura e verificar se a dimensão neurobiológica da habilidade é contemplada na *Base Nacional Comum Curricular* e no *Currículo em Movimento do Distrito Federal*;

- c) Analisar as possibilidades de fomentação da leitura amparada em descobertas científicas por meio da proposição de oficinas.

O primeiro capítulo deste estudo apresentará um panorama da literatura científica sobre a aprendizagem e o ensino da leitura. Sob o escopo da linguística, da neurociência e da psicolinguística, serão apresentadas as contribuições da ciência para a compreensão profunda do fenômeno da leitura e de sua natureza a fim de apresentar o conjunto de subprocessos que subsidiam sua aprendizagem inicial e sua realização de maneira proficiente.

No segundo capítulo, será apresentada a análise aprofundada da *Base Nacional Comum Curricular* e do *Currículo em Movimento do Distrito Federal*, a fim de compreender os pressupostos teóricos que orientam as práticas de ensino nas salas de aula do Brasil e, em especial, no sistema de ensino de Brasília. Também serão apresentadas as perspectivas e os resultados das avaliações que buscam aferir a qualidade da leitura no âmbito nacional e internacional a fim de explicitar de que modo a leitura tem sido avaliada e de que maneira os resultados alcançados corroboram (ou não) a hipótese de que a abordagem tradicional não contempla as especificidades do ensino e aprendizagem da leitura.

O capítulo três apresenta uma proposta de oficina que considera as descobertas científicas para o ensino de leitura. Com os fundamentos das ciências e em diálogo com a Aprendizagem Linguística Ativa, o capítulo explicita uma proposta de abordagem para o desenvolvimento da habilidade com o uso de estratégias de leitura crítica associadas ao conhecimento profundo sobre o sistema linguístico. Por fim serão apresentadas as considerações finais deste trabalho e as propostas para expansão deste estudo.

Capítulo 1 - A ciência da leitura

Este capítulo apresenta uma revisão da literatura sobre a ciência da leitura. O objetivo principal é, por meio da análise e apresentação do estado da arte, demonstrar as contribuições da ciência para a compreensão do processamento da leitura e, consequentemente, de seu ensino, sua aprendizagem e seu aperfeiçoamento.

A ciência da leitura é responsável por revelar o conjunto complexo de processos que integram o ato de decodificar e compreender informações escritas. Por meio dos estudos que buscam mapear o funcionamento cerebral durante o processamento da leitura, é possível compreender os aspectos que a caracterizam enquanto uma habilidade complexa e não natural para a mente humana.

Para a construção de um panorama dos achados científicos sobre a habilidade de leitura, inicialmente será apresentada a bibliografia que fundamenta a dimensão neurobiológica das línguas humanas (Chomsky, 1998) e da leitura (Dehaene, 2012). Os demais estudos e propostas serão apresentados na seção temática com base na cronologia. A fim de corroborar a análise, serão demonstradas as propostas teóricas que buscam explicitar a dimensão neurobiológica da leitura por meio de sistematizações dos processos subjacentes ao seu processamento. Em sequência, serão apresentadas as obras que buscam estabelecer uma relação concreta entre os achados científicos sobre a leitura e as práticas de ensino a fim de evidenciar o estado da arte. Por fim, as considerações parciais apresentam um quadro-resumo e uma breve análise da bibliografia sob a perspectiva da proposta desta dissertação.

1.1. A linguagem no cérebro humano

Nesta pesquisa, adotamos a teoria linguística gerativista (Chomsky, 1965, 1981, 1998) como pilar estruturante para a compreensão da linguagem humana. Dessa forma, à luz do gerativismo, as línguas humanas organizam-se enquanto sistemas recursivos, criativos, independente de estímulos e sua aquisição é respaldada por uma estrutura inerente à natureza humana e biologicamente pré-determinada. Essa perspectiva alinha-se ao conjunto de teorias nativistas que identificam na biologia humana os aspectos que respaldam o desenvolvimento de habilidades posteriores.

A linguagem humana é, portanto, amparada por uma série de operações cognitivas e por um conjunto de estruturas neurobiológicas que subsidiam sua realização. O conjunto de redes neurais responsáveis pelo desenvolvimento das línguas humanas foi nomeado por

Noam Chomsky como Faculdade da Linguagem. A busca por compreender uma realidade mental subjacente à performance real fundamenta a teoria do linguista (Chomsky, 1965, p. 4).

Nessa perspectiva, a Faculdade da Linguagem é o nome dado para denominar o conjunto de estruturas cerebrais que respaldam a predisposição biológica e, portanto, inata aos seres humanos de desenvolverem a língua ao interagirem com os dados linguísticos produzidos por falantes. Essa característica biológica da evolução da espécie apresenta uma nova perspectiva para a compreensão do fenômeno da linguagem humana ao evidenciar a existência de uma estrutura cerebral dedicada a subsidiar a competência e o desempenho do falante em relação à língua oralizada.

Essa característica da espécie humana não está presente em outras espécies. Na linha histórica evolutiva, a espécie humana foi capaz de desenvolver-se biologicamente para consolidar a habilidade de comunicação entre seus semelhantes. Esse desenvolvimento associa-se à necessidade de sobrevivência da espécie, mas possibilita a troca de informações para além dos aspectos determinantes para a vida. Os seres humanos conseguem utilizar a linguagem de maneira criativa e para diversas finalidades.

Em um estudo mais recente, Houser, Chomsky e Fitch (2002) defendem que a *Faculty of language narrow (FLN)* é o único mecanismo capaz de operar a linguagem e é um aspecto exclusivo humano, não presente em animais não humanos. Nesse sentido, os aspectos relacionados aos mecanismos computacionais abstratos da faculdade da linguagem são distintos dos aspectos relacionados à comunicação. Em relação à dotação biológica para a linguagem, existem competências únicas aos seres humanos e competências compartilhadas entre mais espécies. Embora outras espécies possuam um sistema de comunicação, este difere da linguagem humana, sobretudo no aspecto da recursividade.

A linguagem humana é organizada como derivada de uma dotação biológica, que se organiza em nossa mente/cérebro de forma gerativa, criativa, hierárquica e recursiva, independente de estímulo e virtualmente ilimitada.

Em sua publicação de 1957, *Syntax Structures*, Noam Chomsky descreve a língua como um conjunto infinito de frases formadas a partir de um conjunto finito de elementos (p.29). Esse princípio evidencia a criatividade das línguas humanas na produção e compreensão de um número infundável de sentenças apropriadas a infinitas situações, apesar da existência de uma quantidade limitada de dados.

Posteriormente, em 1965, o linguista enfatiza a independência de estímulos como aspecto distintivo das línguas humanas. O reconhecimento da existência de uma realidade mental subjacente ao desempenho corrobora para a compreensão do papel do estímulo

enquanto elemento importante, mas não determinante para o desenvolvimento linguístico. A língua não é mera resposta a estímulos recebidos, mas é resultado de um amplo conjunto de fatores de natureza neurobiológica que possibilitam sua realização com robustez.

A noção de sistema linguístico relaciona-se à organização dos níveis linguísticos de representação em uma hierarquia. Essas estruturas organizam-se num sistema integrado que combina elementos simples para a formulação de estruturas mais complexas. A hierarquia é exemplificada pela ordem de formação das estruturas linguísticas a partir de elementos simples até o seu grau mais elevado de complexidade.

Nessa perspectiva, a recursividade possibilita, a partir da combinação de elementos simples do estado finito da gramática, a formação de inúmeras sentenças com nível mais elevado de complexidade. Este princípio ilustrado por Chomsky (1957, p. 19), aliado aos demais fundamentos propostos, caracteriza a organização das línguas humanas.

1.2. A neurociência por trás do ato de ler (Dehaene, 2012)

Além da hipótese da Faculdade da Linguagem, outro conceito científico tem sido muito importante para compreender o desenvolvimento da leitura em nosso cérebro que é a da plasticidade neuronal de Dehaene (2012). Segundo o autor, a aprendizagem da leitura gera uma complexa mudança na estrutura cerebral por meio da readaptação de circuitos neurais para sua completa e eficiente realização. O cérebro humano possui uma organização funcional e apresenta uma plasticidade excepcional que possibilita a aquisição da leitura (Dehaene, 2012). A neuroplasticidade caracteriza-se, portanto, como a capacidade de alcançar novas configurações a partir de estruturas pré-existentes.

No curso da evolução humana, o genoma da espécie não se desenvolveu ao ponto de gerar circuitos neurais próprios para acessar informações linguísticas pela via do olhar (Dehaene, 2012, p. 18). Entretanto, o funcionamento cerebral é composto por mecanismos eficientes que propiciam ao ser humano a capacidade de receber os dados por meio da visão e processá-los internamente em informação linguística.

O cérebro humano é capaz de acessar as informações pela via fonológica e de compreendê-las pelas vias mentais de acesso ao significado da palavra. É somente depois de muitos anos de aprendizagem que as duas vias terminam por se integrar uma à outra, a ponto de produzir, no leitor adulto, a aparência de um sistema único e integrado de leitura (Dehaene, 2012, p. 55).

Quadro 1 - Sistema integrado de leitura (Dehaene, 2012, p. 55).

Sistema único e integrado de leitura	
Via fonológica	Via mental
Letra; Som; Consciência fonológica.	Dicionário mental.

Fonte: Dehaene, 2012. Elaboração própria.

Enquanto fruto da aculturação, a leitura tem uma existência recente, remontando o surgimento da escrita há 5.400 anos (Dehaene, p. 17, 2012). Nesse sentido, a língua escrita é um fenômeno recente e fomentado pela necessidade humana de uma ferramenta precisa e eficaz para o registro e a transmissão de informações. Todavia, o caráter recente não é uma barreira para a compreensão das transformações que a aprendizagem dessa habilidade produz no cérebro humano. O seu tempo de existência já possibilitou inúmeros avanços, inclusive na compreensão de seu processamento cerebral. Há, portanto, uma mecânica refinada além das operações visíveis a olho nu que possibilitam a realização da leitura.

Ao contrário da língua oral, a língua escrita não possui estruturas biológicas dedicadas especificamente à sua aprendizagem, mas a estrutura cerebral adapta-se a partir da neuroplasticidade para atingir esse objetivo (Dehaene, 2016). Segundo o neurocientista, o registro e a interpretação de informações pelas vias da visão e com o amparo de estruturas neurobiológicas e operações cognitivas complexas é fruto de uma evolução da espécie que buscou alternativas concretas para registrar e transmitir informações de maneira eficiente, superando os limites da memória humana.

Nesse sentido, as particularidades dessa habilidade complexa se detém não apenas ao código linguístico, que determina o código escrito e, até mesmo, na direção da leitura. A leitura difere da língua oral em aspectos basilares e determinantes para o seu desenvolvimento. Enquanto a língua oral possui o subsídio biológico da existência de componentes cerebrais para a sua aprendizagem e desenvolvimento, que são identificados como a faculdade da linguagem (Chomsky, 1998, p. 90), a aprendizagem da língua escrita não é resguardada por uma estrutura neural pré-existente dedicada a esse processo. Logo, a leitura não é uma tarefa natural para o sistema cerebral, pois não existem componentes

neurobiológicos inatos e pré-determinados especificamente para sua aprendizagem. Entretanto, sua aprendizagem se torna possível por meio da neuroplasticidade (Dehaene, p. 164), que possibilita a readaptação de circuitos neurais dedicados à língua oral e à visão para o alcance da complexa habilidade de decodificar e compreender textos.

A leitura, portanto, é subsidiada por um conjunto complexo de alterações na estrutura cerebral que possibilitam a sua aprendizagem inicial e seu aperfeiçoamento ao longo da vida. Essas alterações e as operações cognitivas complexas por trás do processo de obter informações por meio do texto escrito merecem um olhar atencioso e não podem ser desconsideradas quando pensamos no ensino de leitura. Apesar dos componentes biológicos necessários à leitura não serem previamente designados no cérebro à aprendizagem da leitura no curso da evolução humana, eles desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de um leitor proficiente.

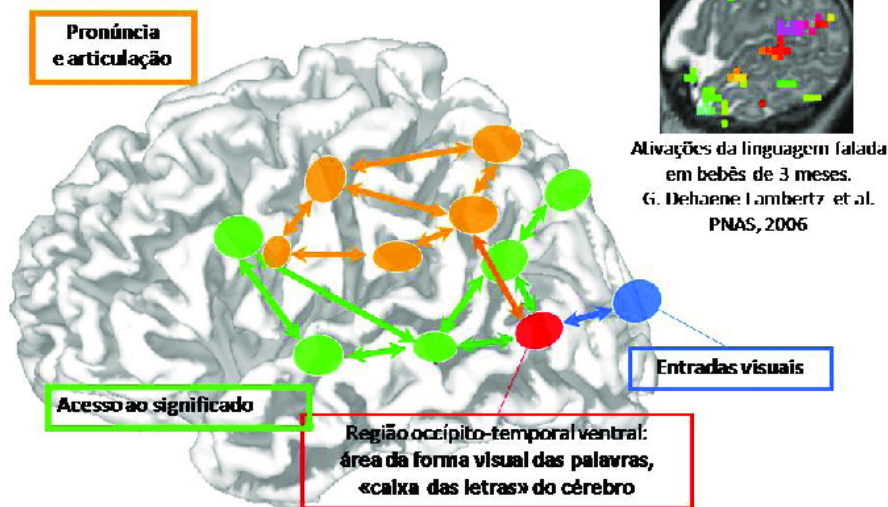
Uma evidência científica que explicita a profundidade das mudanças ocorridas pode ser notada por meio do fim do espelhamento dos grafemas, que está associado também à mudança no modo como o ser humano enxerga e identifica os objetos e fenômenos ao seu redor. O circuito neural da visão desenvolve-se espontaneamente de maneira simétrica. A aprendizagem da leitura exige uma readaptação dos circuitos visuais e a superação da simetria para o êxito da decodificação.

É por meio da readaptação dos circuitos que integram a visão que o leitor torna-se um especialista em identificar minuciosamente os grafemas. Na leitura, qualquer mínima diferença pode alterar significativamente a informação linguística. O leitor, portanto, precisa superar os limites da simetria visual para distinguir, por exemplo, “p” e “q” em um texto.

Figura 1 - Hipótese da reciclagem neuronal na aprendizagem da leitura.

A arquitetura cerebral da leitura

Aprender a ler consiste em acessar, através da visão, as áreas da linguagem falada.



Fonte: Dehaene, 2019.

É evidente que a leitura não é uma tarefa simples e que sua aprendizagem gera mudanças na estrutura cerebral e no processamento das informações. Apenas essa particularidade já justifica a necessidade de uma abordagem adaptada para a aprendizagem e o desenvolvimento qualificado da leitura. No âmbito dos estudos linguísticos, as línguas humanas podem ser estudadas sob óticas variadas.

Quando nos referimos à língua escrita, devemos nos atentar às especificidades que são inerentes ao seu uso. O componente biológico dedicado à linguagem humana não existe para contemplar naturalmente a dimensão escrita da língua, uma vez que o processo de aculturação que levou a espécie ao desenvolvimento de um código escrito não é subsidiado por uma estrutura pré-determinada biologicamente. Esse aspecto implica a compreensão da especificidade existente nas habilidades de leitura e escrita - que são como dois lados de uma mesma moeda e que coexistem em diversas sociedades que adotaram o código escrito como uma ferramenta comunicativa eficiente no registro e na transmissão de informações.

Esta seção apresentará o olhar da ciência sobre a dimensão neurobiológica da leitura por meio da explicitação das alterações cerebrais ocasionadas pela aquisição da habilidade e dos processos que integram seu aperfeiçoamento ao longo da vida. Também serão apresentados os aspectos linguísticos que distinguem as modalidades oral e escrita da língua e as especificidades inerentes à aquisição de cada uma.

1.3 Explicitação da complexidade da leitura: propostas de sistematização dos subprocessos da habilidade

Esta seção apresenta duas propostas que buscam explicitar a dimensão neurobiológica dos inúmeros processos cognitivos que compõem o ato de ler. Também será apresentada uma proposta de estudo que busca relacionar as contribuições da ciência linguística em relação aos aspectos distintivos entre língua oral e língua escrita com os modelos existentes de sistematização da habilidade de leitura.

Inicialmente, será apresentada a proposta *Simple View of Reading*, de Gough e Tunmer (1986), que busca evidenciar as bases da leitura por meio da organização dos subprocessos em dois grandes grupos, a decodificação e a compreensão de linguagem. Essa proposta teórica, apesar de incluir o vocábulo “simples” em seu nome, não busca reduzir a complexidade do processo de leitura, mas busca simplificar a visualização de maneira organizada e explícita.

A *Simple View of Reading* propõe um modelo organizacional que explicita o caráter identificável dos subprocessos que integram a habilidade. Nessa perspectiva, é possível conceber a leitura como um amplo conjunto de habilidades e operações cognitivas que estruturam-se sobre os eixos de decodificação do código escrito e de construção do significado por meio da compreensão linguística.

Essa organização explicita a relação íntima entre os subcomponentes para a realização da leitura e evidencia a interdependência dos dois pilares que subsidiam a leitura bem-sucedida. Logo, não é possível conceber a leitura sem compreensão da linguagem, tampouco sem a decodificação.

Posteriormente, Scarborough (2001) propõe uma metáfora visual que também organiza-se sobre os traços distintivos e identificáveis das habilidades e operações cognitivas que regem a leitura. Entretanto, a cientista inova ao utilizar um modelo de representação que explicita a natureza interacional dos subcomponentes em uma corda composta por diversos fios. Quanto mais resistentes e entrelaçados estiverem, os fios irão propiciar uma leitura qualificada.

Nessa perspectiva, também é nítida a interdependência entre os dois eixos principais da leitura, a **decodificação** e a **compreensão linguística**, pois a ausência de um deles resulta na fragilidade da corda. Entretanto, a metáfora visual proposta por Scarborough permite observar que a fragilidade também pode atingir os pequenos fios que a constituem. A natureza interacional dos subprocessos da leitura é apresentada numa proposta que não desconsidera

sua complexidade, mas que busca explicitar de maneira clarividente os aspectos necessários à leitura qualificada e permite identificar os possíveis desafios na dimensão neurobiológica da leitura.

Por fim, Gabriel, Kolinsky e Moraes (2016) apresentam uma análise, sob o olhar da ciência da leitura, sobre políticas públicas voltadas à aprendizagem inicial da leitura. O estudo integra a tríade selecionada para explicitar os subprocessos da aprendizagem inicial e contínua da leitura nesta seção do capítulo.

1.3.1. *A Simple View of Reading* (Gough e Tunmer, 1986)

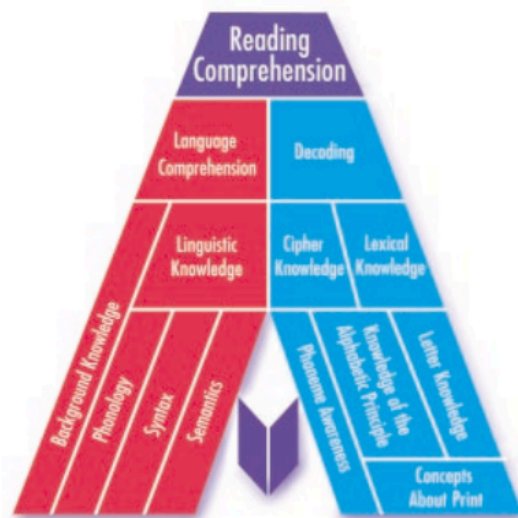
Gough e Tunmer (1986) propõem uma equação algébrica para exemplificar os processos subjacentes à leitura de modo a explicitar a natureza da habilidade e a relação existente entre seus componentes no desenvolvimento de uma boa compreensão de leitura.

Nessa proposta, a compreensão de leitura é alcançada por meio da interação entre os processos de decodificação (D) e de compreensão de linguagem (C). Desse modo, para o êxito da leitura são necessárias as duas dimensões, pois não é possível concretizar a tarefa apenas com a decodificação, tampouco apenas com a compreensão de linguagem. Por essa razão, os estudiosos formularam uma proposta que se baseia em elementos da ciência matemática (Farrel et al., 2025) para propor uma representação que, por meio de uma equação que inclui a operação de multiplicação entre dois fatores, evidencia a natureza interacional e a importância dos dois componentes para o êxito da tarefa. Nessa abordagem, a ausência de um dos componentes impossibilita a realização da leitura, assim como o resultado de uma multiplicação em que uma das variáveis seja nula resulta em um coeficiente zero.

A fim de explicitar os traços que caracterizam cada sub habilidade e operações cognitivas que compõem a leitura, foi formulada uma proposta que propicia a visualização da interação entre os dois grupos de componentes que, em articulação, possibilitam a leitura. São eles “Compreensão de língua” e “Decodificação”, tal como representados na imagem abaixo.

Figura 2 - Os fundamentos cognitivos da aprendizagem da leitura.

The Cognitive Foundations of Learning to Read:
A FRAMEWORK



Fonte: Southwest Educational Development Laboratory (SEDL), 2002.

Para explicitar a complexidade da habilidade e possibilitar sua compreensão, a proposta de equacionar a habilidade organiza um amplo conjunto de subprocessos em dois pilares que estruturam a compreensão de leitura. O agrupamento dos mecanismos da leitura em dois conjuntos possibilita a visualização dos aspectos que os diferenciam e o caráter complementar que existe entre as duas categorias.

Na proposta, o sentido da **decodificação** é ampliado para abranger a leitura precisa e ágil de vocábulos pertencentes a grupos lexicais conhecidos e desconhecidos em estruturas de listas ou de textos (Gough e Tunmer, 1986 in Farrel et al., 2025). Paralelamente, a **compreensão linguística** (ou de linguagem) é definida como a habilidade de derivar o significado de palavras da língua oral quando elas integram sentenças ou discursos. Essa competência abrange o domínio de vocabulário, a compreensão da estrutura gramatical e a compreensão do discurso (Catts, Adlof e Weismer, 2006).

A Simple View também é clara sobre os componentes da instrução de leitura eficaz. Em cada nível de ensino, devemos garantir que os alunos tenham conhecimento de conteúdo suficiente e habilidades de pensamento de ordem superior para entender o que leem. Devemos fornecer instruções de leitura precoce que garantam que os alunos se tornem decodificadores fortes porque, uma vez que a decodificação é forte, o único

limite para a compreensão da leitura é o conhecimento do aluno sobre o assunto sobre o qual ele está lendo e sua capacidade de sintetizar as informações. (Farrel et al., 2025).

Essa proposta fornece elementos para avaliar a leitura de maneira mais precisa e eficiente. Para aferir o grau de desenvolvimento da compreensão linguística, por exemplo, é possível prover o aluno de informações por meio da modalidade oral da língua e solicitar que seja feito um resumo ou paráfrase das informações por meio de oralização, podendo-se acrescentar questionamentos orais que contemplem os aspectos que não foram mencionados na narração solicitada. Em relação à decodificação, é possível solicitar a leitura de um conjunto de palavras desconhecidas a fim de verificar a acurácia. Portanto, a avaliação da competência leitora beneficia-se da distinção entre os subprocessos.

Dessa forma, é possível organizar as duas categorias numa relação interacional, interdependente e complementar: a **decodificação**, enquanto categoria composta por habilidades vinculadas à relação grafema-fonema e a **compreensão de linguagem** enquanto característica vinculada à língua oral e ao conhecimento prévio.

De maneira similar, há aspectos da leitura que estão relacionados ao código escrito e à aculturação. Nas sociedades que adotam o sistema alfabético, as habilidades relacionadas à decodificação serão desenvolvidas a partir desse sistema como referencial. Isso implica reconhecer características como a direção da leitura. Existem “sociedades” que executam a leitura da esquerda para a direita, como é o caso dos falantes de língua portuguesa, e outras que registram e acessam informações da direita para a esquerda.

Entre os subcomponentes da decodificação, estão as habilidades que exploram a relação grafema-fonema e que se valem da consciência fonológica do leitor. Nesse domínio, o leitor mobiliza a habilidade de trabalhar os sons representados no código escrito (Such, 2021, p. 11). Para a decodificação, o leitor em potencial deve possuir o conhecimento lexical. A consciência fonológica é desenvolvida nos anos iniciais da vida e possibilita a correspondência entre grafemas e fonemas. Subjacente a esta, são necessárias outras competências como o conhecimento do princípio alfabético, o conhecimento das letras, dos fonemas e da mecânica da palavra impressa no papel para que seja possível compreender a ordem em que se deve ler e para estabelecer a relação entre palavras impressas e faladas.

No âmbito da compreensão linguística, é necessário o conhecimento linguístico que está fundamentado sobre a fonologia, a semântica e a sintaxe. O domínio sobre os fonemas, os significados e a ordem sintática são aspectos que podem determinar o êxito da leitura.

Outro elemento fundamental é o conhecimento prévio. Enquanto o conhecimento linguístico fornece subsídio ao leitor em relação ao sistema da própria língua, o conhecimento prévio o capacita para compreender a substância sobre a qual a língua o informará. O conhecimento prévio, inclusive, começa a ser construído antes mesmo do ingresso dos estudantes na vida escolar. Há, portanto, uma dimensão fundamental à aprendizagem da leitura que antecede a escolarização.

Na proposta, o agrupamento do amplo conjunto de habilidades e operações cognitivas complexas em duas categorias viabiliza a visualização, a compreensão, a avaliação e o ensino direcionado e eficiente da leitura. A fim de explicitar esses aspectos distintos e identificáveis, foi proposta a equação de caráter multiplicador que condensa informações como a indissociabilidade, a interação e a previsão sobre os domínios relacionados à decodificação e à compreensão linguística. No quadro abaixo, a equação é apresentada conforme a proposta original dos pesquisadores por meio de tradução direta para o português:

Quadro 2 - Equação da compreensão de leitura proposta por Hoover e Tunmer (1986).

$\text{Decodificação (D)} \times (\text{Oral}) \text{ Compreensão da linguagem (LC)} = \text{Compreensão de leitura (RC)}$
--

Fonte: *Simple View Of Reading*, 1990 (elaboração e tradução própria).

Na equação, as categorias de decodificação e compreensão de linguagem podem ser quantificadas por um valor entre 0 e 1. Na equação, as três variáveis propostas interagem entre si para a proposição de um resultado que mensure o domínio do estudante sobre a habilidade de decodificação, sobre a compreensão de linguagem e, conseqüentemente, sobre a compreensão de leitura. Caso uma das três variáveis esteja ausente no processo de mensuração, ainda sim, é possível prevê-la aproximadamente por meio das duas variáveis identificadas.

Além dos aspectos que vinculam a decodificação e a compreensão de linguagem, é importante distinguir a natureza de dois elementos que compõem a equação: **a compreensão de linguagem** e **a compreensão de leitura**. Ambas requerem um conjunto complexo de operações cognitivas de acesso ao significado linguístico. Na proposta, a compreensão de leitura abrange a compreensão de linguagem, que é um dos dois pilares fundamentais para sua

execução eficaz. Entretanto, apesar de ambas se relacionarem ao acesso do significado, a compreensão de linguagem pode existir apenas com a língua oralizada, enquanto a compreensão de leitura depende da linguagem escrita. Dessa forma, a informação impressa é o fator determinante na distinção desses dois processos.

A decodificação, nesse sentido, torna-se o eixo que distingue a compreensão linguística e a compreensão de leitura, ambas integrantes da equação de leitura, por meio do vínculo que cada operação possui em relação ao código de escrita. Enquanto a **compreensão linguística** independe de informações escritas para se realizar, pois está amparada na língua oral, a **compreensão de leitura** exige o contato com informações escritas que são acessadas por meio da visão e, por meio dela e em articulação com os demais componentes, decodificadas e compreendidas por meio das operações que compõem a compreensão linguística. Logo, a decodificação é constituída por habilidades responsáveis pela identificação e pelo reconhecimento do texto escrito. Elas estão diretamente relacionadas ao código escrito adotado para representar a língua oral.

Quadro 3 - **Sistematização da habilidade de leitura proposta por Hoover, Gough e Tunmer**

Compreensão de leitura	Compreensão de linguagem	Conhecimento prévio ¹		Conhecimentos pré-existent	
		Conhecimento linguístico	Fonologia	Domínio sobre os fonemas da língua	
			Sintaxe	Conhecimento das regras de organização sintática da língua	
			Semântica	Compreensão do significado das palavras e sentenças	
	Decodificação	Conhecimento cifrado	Consciência fonológica	Domínio da correspondência entre sinais gráficos e sons	
		Conhecimento lexical ²	Conhecimento do princípio alfabético	Reconhecimento de que a combinação de sinais gráficos representam fonemas da língua	Conceitos de impressão
			Conhecimento das letras	Conhecimento dos sinais gráficos que compõem o sistema de representação	

¹ Seu desenvolvimento antecede a escolarização.

² Aperfeiçoado ao longo da vida.

				escrita da língua	
--	--	--	--	-------------------	--

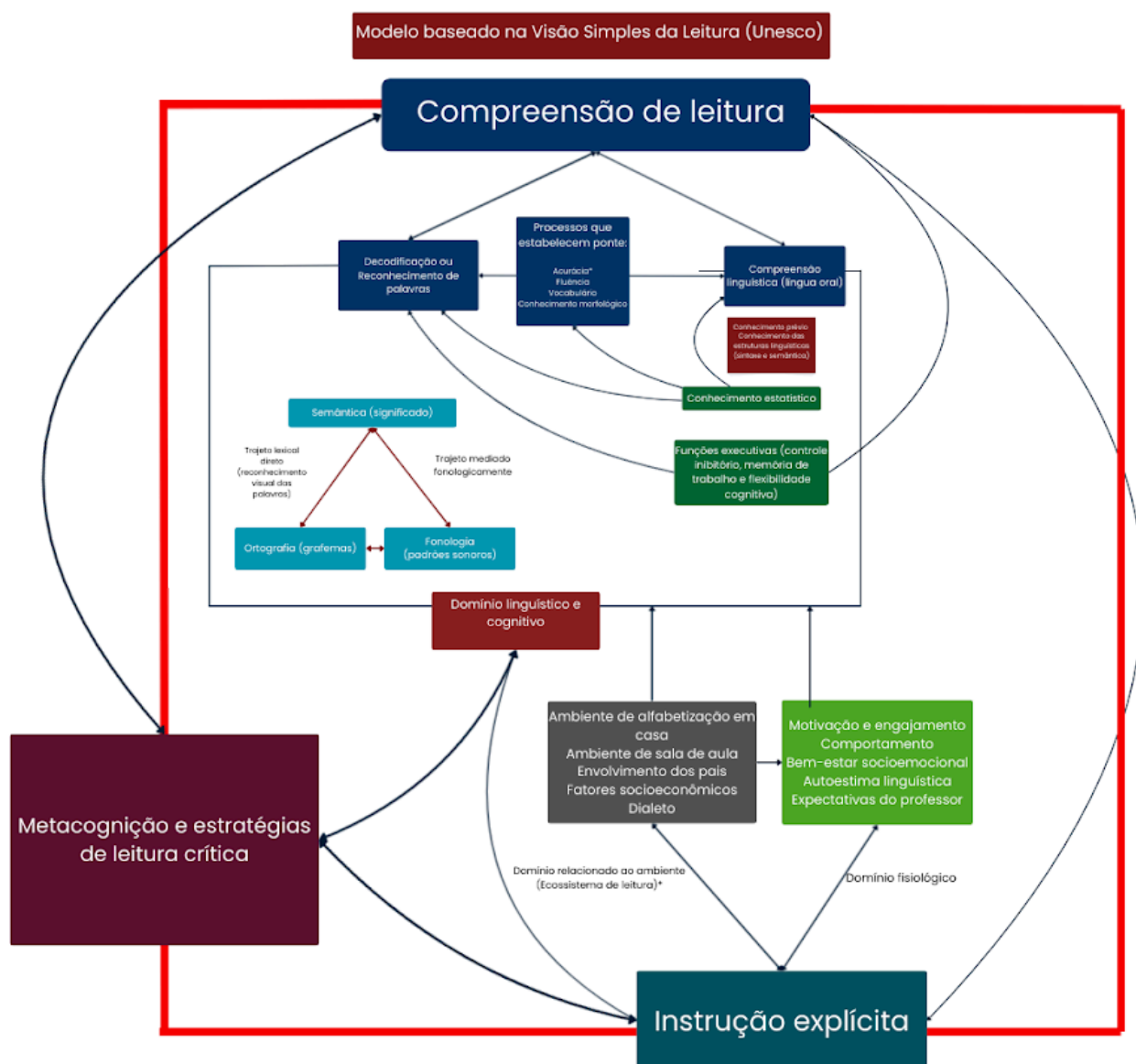
Fonte: elaboração própria, 2025.

Com base nesse fator que distingue as duas variáveis que compõem a equação da leitura, é possível que uma pessoa tenha uma excelente compreensão de linguagem por meio de um conhecimento diversificado sobre várias áreas do saber, mas seja um péssimo leitor pela fragilidade em algum subprocesso na habilidade de decodificação. Portanto, a natureza interacional das duas categorias é fundamental à compreensão da aprendizagem da leitura e à elaboração de propostas que garantam seu desenvolvimento profícuo.

No aspecto do alcance de uma boa nota no coeficiente de compreensão de leitura, é fundamental que o leitor desenvolva de maneira sólida uma decodificação precisa sobre o código escrito e um amplo domínio sobre os significados das palavras em áreas diversas. É compreensível que um ótimo leitor de artigos acadêmicos sobre linguística não tenha um rendimento alto na leitura de textos sobre agricultura caso não domine termos da área. Portanto, o fator linguístico é fundamental na realização de uma leitura eficiente e seu subdesenvolvimento pode implicar numa baixa compreensão de leitura.

Nesse sentido, a figura X apresenta uma adaptação do modelo Simple View of Reading. O quadro foi desenvolvido a partir da proposta elaborada pelas pesquisadoras Janaína Weissheimer e [completar aqui]. A adaptação inclui a metacognição e as estratégias de leitura crítica vinculadas às complexas operações cognitivas e linguísticas que o leitor maneja para alcançar a compreensão de leitura. Além disso, a instrução explícita relaciona-se a aspectos como o domínio do ambiente (ecossistema de leitura) e o domínio fisiológico, além das estratégias, metacognição e os demais subprocessos da habilidade. O quadro também menciona a acurácia enquanto um subprocesso que estabelece pontes entre a decodificação e a compreensão linguística.

Figura X - A visão simples da leitura correlacionada com a metacognição e as estratégias de leitura crítica



Fonte: Weissheimer, Janaina et al. UNESCO. Adaptado pela autora Ana Paula Prado (2025)

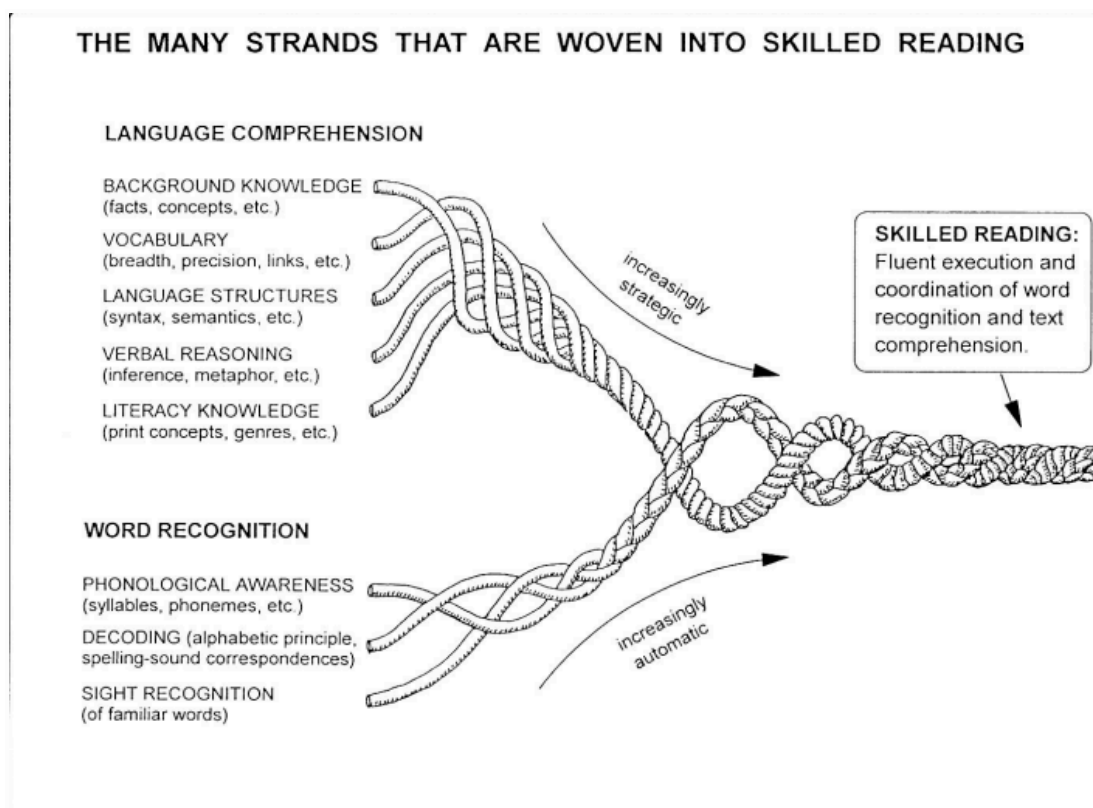
No que concerne à descrição dos elementos associados à decodificação e à compreensão linguística, a proposta de Gough e Tunmer (1990) estabeleceu novos parâmetros para a compreensão da leitura enquanto habilidade complexa. No que tange aos aspectos procedimentais, a inclusão da metacognição e das estratégias de leitura crítica busca contemplar a necessidade procedimental da habilidade, que requer um conjunto de ferramentas estratégicas na execução das operações cognitivas a fim de alcançar os objetivos de leitura. Ao longo deste estudo, esses aspectos serão descritos com maior detalhamento.

1.3.2 The reading rope (Scarborough, 2001)

Em 1990, Scarborough propôs a *Reading Rope* ou *Corda da Leitura* para sistematizar e explicitar os componentes da leitura e suas interações no processo de desenvolvimento da leitura qualificada, que consiste em uma execução fluente e coordenada do reconhecimento das palavras e da compreensão do texto, pois aprender a ler exige instrução e prática (Scarborough, 2023).

A proposta da estudiosa apresenta uma metáfora para explicitar os aspectos da leitura que não são visíveis. São utilizados cinco fios para representar as habilidades referentes à compreensão de linguagem e três fios para ilustrar os subprocessos da decodificação que, unidos de maneira consistente, automática e estratégica, compõem o conjunto de requisitos cognitivos necessários à leitura qualificada. A escolha dos componentes leva em consideração os subprocessos que são exclusivamente inerentes à leitura. Existe um amplo conjunto de fatores não exclusivos à habilidade que podem influenciar sua aprendizagem inicial e contínua e que são importantes no processo, mas a proposta de Scarborough apresenta uma sistematização dos aspectos específicos à leitura.

Figura 3 - *The reading rope*.



Fonte: Scarborough, H. S., 2001.

A imagem acima ilustra a proposta da Corda da Leitura, mostrando que há diferentes tipos de conhecimento que interagem no processo de leitura. Esses conhecimentos são organizados por Scarborough em dois domínios principais: Compreensão linguística (que abriga - conhecimento prévio, vocabulário, gramática, habilidades de raciocínio verbal e literacia) e também conhecimento no âmbito do Reconhecimento da Palavra (que contempla consciência fonológica, decodificação e reconhecimento de palavras familiares).

Em relação aos fatores que não são exclusivos à habilidade, as funções executivas desempenham um papel de muita importância não apenas na aprendizagem da leitura, mas, como revela a neurociência cognitiva, em todas as aprendizagens.

O recorte proposto por Scarborough (2001) possibilita a visualização dos aspectos específicos da habilidade, a identificação de lacunas de aprendizagem que são específicas à leitura e a proposição de estratégias interventivas direcionadas à necessidade identificada. Explicitar, portanto, os subprocessos que integram as tarefas de decodificar e compreender a linguagem é tornar conhecido o conjunto de aspectos que são próprios à leitura e possibilitar uma melhor compreensão, abordagem, instrução e avaliação da habilidade.

Compreende-se que a decodificação, a nível do desenvolvimento do leitor, é enfatizada nas avaliações nos anos iniciais da educação básica. Nas etapas seguintes do processo de escolarização, as avaliações enfatizam o eixo da compreensão de leitura.

Na proposta publicada em data posterior à *Simple View of Reading*, a pesquisadora Scarborough explora não apenas as relações inter e intra componentes de decodificação e compreensão linguística, mas também a relação entre os subcomponentes para além dos respectivos agrupamentos. A proposta adota uma representação metafórica que é eficiente em explicitar a natureza interacional entre as habilidades subjacentes à leitura e a importância dessas interações para a realização da leitura qualificada

Quadro 4 - Sistematização dos subprocessos necessários à leitura qualificada.

	Compreensão linguística	
	1. Conhecimento prévio	Fatos, conceitos, etc...
	2. Vocabulário	Amplitude, precisão, links, etc...
	3. Estruturas	Sintaxe, semântica

Leitura qualificada	linguísticas	
	4. Raciocínio verbal	Inferência, metáforas, extrapolação
	5. Conhecimentos de alfabetização	Conceitos de impressão, gênero, etc..
	Reconhecimento das palavras	
	1. Consciência fonológica	Domínio da relação sistemática entre letras e fonemas, sílabas, etc.
	2. Decodificação	Domínio do princípio alfabético. Relação letra-som.
	3. Reconhecimento visual	Reconhecimento da representação ortográfica de palavras familiares.

Fonte: Scarborough (2001). Elaboração própria.

O desenvolvimento dos fios não ocorre de maneira isolada, mas organiza-se num sistema robusto e interacional. Nessa perspectiva, o desenvolvimento de um fio dedicado à decodificação pode contribuir para o desenvolvimento e ampliação do vocabulário do leitor. Consequentemente, a ampliação do vocabulário repercute na decodificação de modo a torná-la mais ágil e precisa. Portanto, uma intervenção direcionada a um aspecto específico também pode contribuir para o fortalecimento de outros fios.

Leitores habilitados são capazes de extrair significado de textos impressos com precisão e eficiência ao coordenarem fluidamente cada subcomponente de maneira aguçada pela instrução e pela experiência (Scarborough, 2001, p. 2). Nesse aspecto, ainda que a instrução seja um aspecto intrínseco à natureza complexa da leitura, ele é um fator que influencia diretamente a qualidade da leitura e deve ser considerado com atenção.

Nesse âmbito, a sobreposição não é compreendida como uma anulação entre os componentes, tampouco numa proposta linear e acumulativa, mas como uma somatória robusta e eficiente que consolida o leitor qualificado e que está em constante desenvolvimento (Scarborough, 2001). Dessa forma, as habilidades subjacentes sobrepõem-se numa relação de colaboração e mutualismo em que o entrelaçamento dos subcomponentes é diretamente proporcional à leitura qualificada. Há, portanto, uma relação de mútuo acréscimo em que o fortalecimento dos subcomponentes somam-se de maneira interacional para o alcance da proficiência leitora.

Desse modo, a leitura qualificada é representada pelo entrelaçamento exitoso de fios robustos que fortalecem a habilidade para uma execução eficiente. A instrução, em conjunto com o acúmulo proveniente da experiência, desempenha um papel crucial na formação de um leitor habilidoso.

Paralelamente, a robustez da corda também compete à instrução sobre o modo como a leitura pode ser realizada, quais as estratégias para cumprir a tarefa de leitura e quais as manobras cognitivas podem ser utilizadas para solucionar problemas durante a leitura.

Embora a decodificação seja o eixo que distingue a compreensão de informações linguísticas por ser o aspecto que diferencia o processamento da língua escrita, a habilidade de leitura também pode ser seriamente prejudicada por fraquezas nos aspectos de “compreensão”. A ausência de conhecimento prévio pode ocasionar uma lacuna na compreensão das informações escritas que os subcomponentes da decodificação não conseguem contemplar. Portanto, Scarborough reafirma o caráter não excludente entre os componentes e enfatiza a importância de um refinamento mútuo para um pleno desenvolvimento da habilidade de leitura.

Do mesmo modo como a visão simples da leitura enfatiza a importância de uma intervenção adequada e direcionada para a necessidade real do leitor em formação, a corda da leitura explicita minuciosamente que é necessária uma abordagem que contemple a natureza da dificuldade de leitura. A partir dessa concepção, não é possível solucionar problemas que decorrem de fragilidades na decodificação com intervenções focadas na compreensão linguística. De igual modo, não há como propiciar um desenvolvimento eficaz da habilidade caso as intervenções que devem contemplar a compreensão linguística visam à decodificação das informações escritas.

Uma fragilidade em um único fio da corda pode comprometer a aquisição da leitura. Caso a fragilidade exista em múltiplos fios, o progresso na aquisição pode ser afetado. Nas duas possibilidades, os fios desgastados demandam um esforço maior para a solução de problemas na leitura. Essa demanda dos fios frágeis pode desviar o esforço e impedir que os fios restantes recebam o processamento adequado (Scarborough, 2023).

Nessa perspectiva, ainda que um leitor em potencial seja capaz de pronunciar e decodificar corretamente todas as sequências de letras em um período, não é possível realizar uma leitura bem-sucedida se não houver conhecimento da(s) palavra(s) em sua forma falada, se não conseguir analisar as relações sintáticas e semânticas entre as palavras ou se carecer de conhecimento prévio, criticidade ou habilidades inferenciais para uma boa interpretação .

Observe que, em tais casos, a decodificação não garante o êxito da leitura. Portanto, a leitura qualificada não depende apenas da habilidade de relacionar as letras ao som para identificar as palavras, mas também carece de um domínio sobre os aspectos que integram a compreensão linguística.

Uma fragilidade localizada no eixo da compreensão linguística pode minar o desenvolvimento profícuo da habilidade leitora. Mesmo que as sequências de letras e seus agrupamentos sejam decodificados com eficiência por um leitor em formação, as lacunas de compreensão podem impedir o acesso pleno ao significado da palavra em sua execução oral, às relações sintáticas e semânticas e à consciência crítica para compreender totalmente o texto por meio de operações de inferência, por exemplo, que requerem um olhar minucioso sobre a carga de sentido sobre uma informação textual decodificada (Scarborough, 2001).

Nessa perspectiva, também é possível que ocorra uma progressão ou transferência no grau e na natureza da dificuldade de leitura. Por exemplo, uma criança que possui dificuldade em decodificar nos anos iniciais pode ter uma piora ou melhora nesse eixo específico, mas também pode apresentar, de maneira simultânea ou não, dificuldades de compreensão. As dificuldades podem tornar-se evidentes à medida em que há um avanço na complexidade dos materiais textuais.

A partir desse olhar, uma abordagem exitosa para o ensino deve diagnosticar possíveis lacunas no desenvolvimento da leitura por meio de uma diagnose e, a partir da identificação do problema, apresentar intervenções que contemplem as especificidades do aluno. Uma proposta de formação leitora eficiente decorre de um olhar especializado sobre a ciência da habilidade e suas especificidades. Ambos os componentes são fundamentais e devem ser estimulados a um desenvolvimento profundo para o alcance da leitura qualificada, que é o estágio de proficiência sobre a habilidade.

Há fios cognitivos da leitura que são desenvolvidos antes do início da vida escolar, como é o caso dos subcomponentes que são amparados pela existência da faculdade da linguagem. Há, ainda, preditores que são extrínsecos à leitura, mas que precisam ser levados em consideração na identificação de lacunas, na resolução de problemas e na proposição de intervenção qualificada. Por exemplo, o fator socioeconômico, como afirma Scarborough (2001), e o histórico de deficiências de linguagem no seio familiar podem corroborar para a existência de dificuldades na formação leitora pois afetam diretamente aspectos como, por exemplo, o vocabulário, o conhecimento sobre estruturas linguísticas e o conhecimento prévio (Scarborough, 1979).

Há, portanto, uma relação visível entre o desenvolvimento inicial da linguagem, a alfabetização e o desenvolvimento posterior da leitura. Nesse aspecto, a habilidade verbal é um preditor eficaz para o desenvolvimento da leitura qualificada. Os aspectos relacionados à língua oral são desenvolvidos antes do início da escolarização e constituem uma dimensão fundamental para o alcance da proficiência em leitura.

Na aprendizagem inicial da leitura, as habilidades verbais tendem a estar bem correlacionadas umas às outras, tanto simultaneamente como preditivamente. Esse aspecto fundamenta a necessidade de um agrupamento entre os subcomponentes de maneira a evidenciar seus traços distintivos e identificáveis.

Os problemas no desenvolvimento da leitura podem estar relacionados à decodificação ou à compreensão de linguagem. Essas lacunas são evidentes, por exemplo, no analfabetismo funcional, situação na qual existe a ausência de compreensão sobre o código escrito que é decodificado. A fragilidade em relação à compreensão de linguagem, seja no nível do conhecimento prévio ou do vocabulário, fragiliza o desenvolvimento da habilidade e o êxito da tarefa de leitura.

No âmbito da identificação de preditores, a origem não está relacionada apenas a um único domínio da linguagem e podem variar com a idade. Nesse sentido, há uma complexidade intrínseca à estrutura subjacente dos processos que regem a leitura. É possível a ocorrência de um afunilamento das dificuldades em caráter progressivo, ou seja, os fios tornam-se mais resistentes e colaboram para o fortalecimento da corda.

Por exemplo, é possível decodificar um texto de maneira ágil e eficiente, mas desconhecer o vocabulário utilizado - e, portanto, não alcançar a compreensão de leitura. Conforme o exemplo abaixo, a compreensão está reservada aos leitores que possuem conhecimento prévio sobre a temática ou que possuem disposição para contornar os problemas de compreensão lançando mão de pesquisas para obter o significado das palavras desconhecidas:

Figura 4 - Exemplo de texto decodificável

A Austrália falhou em capitalizar totalmente a posição do segundo postigo de 182 entre Smith e Finch, já que os homens de Michael Clarke foram prejudicados pelos intervalos de Ravichandran Ashwin e uma curiosa falha coletiva contra o boliche de fundo.

Fonte: HANFORD, E. What the words say: Many kids struggle with reading—and children of color are far less likely to get the help they need. APM Reports, 2020. Disponível em: <https://www.apmreports.org/episode/2020/08/06/what-the-words-say>. Acesso em 22 dez. 2022.

Um outro exemplo de texto que possibilita a decodificação sem a compreensão de leitura é o “Problema de Clamba”. Apesar do conjunto lexical apresentar palavras identificáveis, há vocábulos desconhecidos que inviabilizam o entendimento. Com base no conhecimento gramatical, é possível inferir as classes das palavras desconhecidas a partir das relações sintáticas.

Quadro X: Problema de Clamba.

Naquela manhã, depois de plomar, fui ver drão o Zé queria ou não ir comigo lá na clamba. Pensei melhor grulhar. Mas na hora de ponir o celular, vi-o passando com a golipesta. Logo, me dei conta de que ele já tinha outro programa.

Então resolvi ir plaziado. Até chegar à clamba, tudo bem. Estacionei o zulpo bem em frente, pus a chave no bolso e desci correndo para aproveitar ao chinta aquele sol maravilhoso.

Não parecia haver um glapo na clamba. Tirei as grispes, pus o bangoula. Estava pli quieto ali, que até me saltipou. Mas logo esqueci das saltipações no prazer de nadar no lito, inclusive tirei o bangoula para ficar mais à vontade. Não sei quanto tempo fiquei nadando, siltando, corristando no lito.

Mas foi depois, na hora de voltar à clamba, que vi que nem as grispes, nem o bangoula estavam mais aonde eu tinha deixado. O que fazer?

Fonte: SCOTT, Michael. Resource Package, 1. CEPRIIL, PUC-São Paulo, 1984. (adaptação)

Mesmo que ocorra a decodificação de toda a sequência de letras, as informações textuais não serão compreendidas se:

- A palavra for desconhecida em sua forma oral;
- Incapacidade de análise das relações semânticas e sintáticas entre palavras;
- Ausência de conhecimento prévio, crítico ou de habilidades inferenciais.

Em contrapartida, caso o leitor não domine o código escrito e suas correspondências aos fonemas da língua oral, não será possível realizar a conversão de traços em informação fonológica concreta e, tampouco, acessar o significado. Observe, abaixo, um trecho textual redigido em grego. O alcance da leitura qualificada está reservado a quem possui domínio sobre o código escrito da língua grega ou a quem se dispõe a fazer a conversão da informação linguística grafada em grego para o código escrito de uma língua sob a qual exista domínio adequado para a decodificação. Ainda que a decodificação ocorra, a depender da complexidade do material escrito, pode ser necessário ao leitor um conhecimento prévio da cultura grega, das expressões idiomáticas e do campo lexical que compõem o texto.

Figura 5 - Exemplo de texto não decodificável

	NEANIAΣ	δεῦρ' ἐλθὲ καὶ εἰπέ. διὰ τί ὀλοφύρῃ, ὦ φίλε; ἄρα υἷόν τινα, κακοδαίμονα ὄντα, ὀλοφύρῃ, ἢ θυγατέρα ἢ γυναῖκα;
	ΓΕΡΩΝ	κακοδαίμων δὴ ὦν ἔγωγε, ὦ φίλε, τοῦτο ποιῶ. ὀλοφύρομαι γὰρ τόν τε υἷόν τόν οὐκέτ' ὄντα καὶ τὴν θυγατέρα τὴν ἤδη νεκρὸν οὔσαν.
5	NEAN.	κακοδαίμων δὴ φαίνῃ ὦν. ἀλλὰ τί αἰτίον ἐστίν; πῶς ἀποθνήσκουσιν οἱ ἄνθρωποι;
	ΓΕΡ.	διὰ τὴν νόσον, ὦ φίλε, νεκροὶ ἐπὶ νεκροῖς πίπτουσι καὶ ἀποθνήσκουσιν ἄνθρωποι κακοδαίμονες ὄντες.
10	NEAN.	πολλὰ δὴ πράγματα ἔχομεν διὰ τὴν νόσον. ὁρῶ γὰρ ἔγωγε τὸ μὲν πλῆθος τῶν ἀνθρώπων κακόδαιμον ὄν, τὴν δὲ πόλιν πολλῇ ἐν ἀπορίᾳ οὔσαν, τοὺς δὲ ἀνθρώπους ἐφημέρους ὄντας καὶ κακοδαίμονας.
	ΓΕΡ.	μὴ οὖν ἀτίμαζε τοὺς θεοὺς μηδὲ ἀσέβει εἰς τὴν πόλιν, ἀλλὰ τόλμα καὶ τίμα τοὺς θεοὺς.

Fonte: Joint Association Of Classical Teachers. *Aprendendo Grego*. Tradução de Márcio Gama. São Paulo: Odisseus, 2006.

Do mesmo modo, quando o potencial leitor possui domínio sobre o componente de compreensão de linguagem, mas apresenta fragilidade em algum subcomponente da decodificação, a tarefa de leitura pode ficar comprometida. Como exemplo, a dislexia evidencia a fragilidade no aspecto da decodificação e provoca uma lacuna na execução de habilidades relacionadas à língua escrita, como é o caso da leitura e da escrita.

Resumidamente, existe a possibilidade de um mau leitor apresentar dificuldades relacionadas à decodificação, à compreensão de linguagem ou em ambas simultaneamente. Nesse sentido, a intervenção adequada possui um papel determinante na superação das

dificuldades e no aperfeiçoamento dos procedimentos necessários à proficiência. Esse aspecto também é importante para compreender quais são as dificuldades de leitura provenientes dos aspectos neurobiológicos e quais são os desafios relacionados aos fatores ambientais. Nesse sentido, há estudos que buscam verificar o poder preditivo de aspectos da primeira infância sobre a formação leitora:

Da mesma forma, foi descoberto em estudos recentes que as respostas eletrofisiológicas dos cérebros dos bebês à linguagem — mas não verbal -- os estímulos são correlacionados com as habilidades de linguagem e leitura nos anos subsequentes (Scarborough, 2001).

Existe, portanto, uma preocupação em compreender quais são os aspectos que, nos anos iniciais da vida, influenciam a qualidade do desenvolvimento leitor. Conforme os estudos realizados em 1999 por Lyytinen e Molfese, os aspectos da língua oral estão intimamente relacionados à habilidade de leitura nos anos de sua aprendizagem progressiva.

Portanto, afirmar que as dificuldades de leitura estão relacionadas apenas ao déficit fonológico (Lieberman, Shankweiler e Liberman, 1989 in Scarborough, 1998) pode limitar o processo de identificação das dificuldades apresentadas na leitura ou, ainda, induzir ao erro. Por essa razão, Scarborough propõe um modelo de déficit múltiplo,

Nessa perspectiva, a estudiosa identifica a relação de causalidade entre as dificuldades de leitura para além do modelo tradicional de uma relação em cadeia. Segundo a autora, existem aspectos subjacentes da leitura que interagem entre si numa organização de causalidade em cadeia, como a ausência da consciência fonológica que influencia os demais aspectos da decodificação. Entretanto, existem aspectos fragilizados que coexistem sem uma relação direta por meio de uma causalidade simultânea (Scarborough, 1998). Nesse sentido, uma intervenção que visa à melhora dos aspectos sintáticos não vai solucionar um problema de decodificação.

Os preditores das dificuldades em leitura não provêm de uma única fonte, mas podem, inclusive, variar de acordo com a idade do leitor aprendiz. Segundo Scarborough (2001, p. X)

É possível, no entanto, imaginar um único modelo de déficit de dificuldades de leitura que incorpora os pontos fortes da hipótese do déficit fonológico e que também explica a dados correlacionais pré-escolares revisados neste artigo. Para fazer isso, no entanto, é necessário que paremos pensar na causalidade apenas em termos de uma “cadeia” de eventos que se influenciam mutuamente.

No estudo publicado em 1998, Scarborough busca compreender as raízes das dificuldades de leitura por meio da investigação da relação entre o desenvolvimento da linguagem e a literacia a fim de identificar se há uma relação de causalidade ou apenas a correlação entre esses aspectos.

A corda da leitura busca superar hipóteses como a do déficit fonológico considerando seus pontos fortes, mas superando a perspectiva a fim de alcançar mais profundamente as possíveis origens das dificuldades de leitura.

Nessa perspectiva, a causalidade é adotada não apenas como uma cadeia somatória de eventos que se influenciam mutuamente. Para isso, a autora distingue a perspectiva de cadeia causal, em que a intervenção buscará evitar os estágios sucessivos do problema, e a perspectiva da causalidade simultânea, em que intervir sobre os sintomas não é igual a solucionar a raiz do problema. Na distinção entre esses dois caminhos, a autora adota o meio-termo como uma posição eficaz para compreender a natureza dos problemas de leitura. Desse modo, é reconhecível o efeito causal em cadeia em alguns aspectos, mas há outros em que se aproximam mais da ideia da simultaneidade. Para exemplificar, a consciência fonológica pode exercer uma causalidade em cadeia quanto à decodificação. Em contrapartida, o déficit sintático não apresenta causalidade em cadeia em relação aos aspectos que integram a decodificação.

Em relação ao desenvolvimento da habilidade de leitura como um todo, Scarborough defende a proposta de um crescimento não-linear, formado por momentos de picos e platôs. Essa proposta evidencia um problema recorrente no processo de identificação das dificuldades de leitura, em que os estudantes apresentam picos de avanços e hiatos do que se assemelha a uma espécie de recuperação.

Dessa forma, fica explícito o caráter procedimental da habilidade de leitura. Por meio das representações analisadas nesta seção, nota-se que o desenvolvimento profícuo da habilidade de decodificação e das operações cognitivas de compreensão linguística são fundamentais para uma leitura qualificada.

A aprendizagem da leitura, portanto, não começa apenas na educação formal, mas precede a escolarização. A escola deve consolidar, por meio do fomento ao desenvolvimento profundo, o conhecimento linguístico e o domínio sobre os aspectos que compõem a decodificação que, frequentemente, são acessados no ambiente escolar.

Entretanto, reconhecer a aprendizagem prévia dos estudantes ao ingressarem na educação básica implica a constatação de que as crianças chegam à escola com diferentes níveis de conhecimento prévio não apenas sobre o mundo, mas também sobre o sistema

linguístico, que depende diretamente da qualidade dos estímulos. É função da escola, portanto, equalizar as dificuldades existentes e superar os desafios de maneira a promover a equidade e o desenvolvimento pleno dos estudantes apesar de suas carências.

Com base nisso, a questão central do estudo desenvolvido em 2001 pela pesquisadora busca compreender de que maneira as diferenças pré-escolares no desenvolvimento da linguagem e da alfabetização são indicadores prognósticos confiáveis e diretos das causas de deficiências de leitura posteriores.

Essa proposta de análise torna explícito o caráter multifacetado da leitura e de seu processo de aquisição. Mapear, portanto, a natureza da habilidade de leitura e dos subprocessos que a compõem possibilita o acesso a ferramentas para a compreensão de fenômenos relacionados à leitura e para a formulação de propostas que busquem suplantiar as possíveis dificuldades e lacunas que corroboram para a dificuldade em ler.

Todavia, nota-se que é necessário o bom desenvolvimento e execução de fatores extrínsecos que podem auxiliar na resolução de problemas e no alcance de objetivos na tarefa de leitura. Nesse sentido, as estratégias de leitura são fundamentais para o êxito da formação leitora, sobretudo no desenvolvimento da leitura crítica. As estratégias podem aperfeiçoar os processos inerentes à leitura para uma execução cada vez mais qualificada e alinhada à finalidade desejada. Portanto, compreender a natureza da habilidade e explorar maneiras de aperfeiçoá-la são processos essenciais para alcançar bons resultados no ensino e na aprendizagem da leitura.

No âmbito da avaliação, aferir a qualidade da leitura apenas em um momento pode ter um efeito ilusório. Por exemplo, analisar a leitura no período inicial da aprendizagem pode ser uma medida enganosa, considerando-se que muitos aspectos podem mudar e que os resultados iniciais podem não servir como preditores eficientes caso não haja uma continuidade na avaliação.

1.3.3. O milagre da leitura (Gabriel, Kolinsky e Moraes, 2016)

A aprendizagem da leitura estrutura-se sobre o desenvolvimento prévio da língua oral. Apesar da relação intrínseca entre as duas modalidades, a língua escrita apresenta especificidades em relação à língua oral que requerem maior atenção no processo de ensino. Gabriel, Kolinsky e Moraes (2016) propõem uma sistematização das especificidades das duas modalidades e, com base nos aspectos que caracterizam a aprendizagem inicial da habilidade,

apresentam uma sistematização dos processos conscientes e inconscientes que subsidiam a leitura.

A língua oral e a leitura possuem facetas neurobiológicas que interagem continuamente entre si. Ambas modalidades compartilham características, mas também possuem suas especificidades que as distinguem. Enquanto a primeira possui uma dimensão inata, a segunda exige uma série de mudanças nas redes neurais para alcançar sua plena realização. Uma relaciona-se com a evolução, outra provém da aculturação da espécie. Nesta seção, será discutida a relação entre as duas modalidades da língua para compreender detalhadamente a relação entre os aspectos de cada modalidade e os eixos da leitura (decodificação e compreensão linguística) com ênfase nos aspectos específicos da aprendizagem inicial da leitura.

A aquisição da leitura difere da aquisição da linguagem oral e apresenta especificidades em seu processo de aprendizagem inicial e contínua. Ao contrário da língua oral, a aprendizagem da leitura não é universal e natural. Nem todos os indivíduos são alfabetizados, mas convivem em culturas letradas.

A leitura é estruturada por um conjunto de processos cognitivos conscientes e inconscientes que, em colaboração, possibilitam a compreensão de informações escritas. Existem, portanto, aspectos do processamento que são identificáveis durante a execução da tarefa, mas há uma dimensão sobre a qual o leitor não possui conhecimento explícito.

Não é trivial a tarefa de obter informações a partir da modalidade escrita da língua. Os leitores proficientes leem com atenção consciente, o que amplia o tempo da memória de trabalho, realizam predições e articulam-as com as informações efetivamente apresentadas pelo autor no texto escrito (Gabriel et al, 2016). Nessa perspectiva, os aspectos neurobiológicos evidenciam que a decodificação do código escrito é apenas a ponta do grande iceberg que é a leitura.

A dimensão da leitura que é realizada por meio da atenção consciente pode ser aferida por meio de estratégias de verbalização (paráfrase, resumo oral, resposta às perguntas e explicitação das informações compreendidas). A acurácia na leitura também pode ser analisada por meio da leitura em voz alta, que permite ao leitor explicitar a precisão e agilidade da sua capacidade de converter uma combinação de grafemas em informação linguística substancial.

Entretanto, estratégias que valem-se do protocolo verbal (Gabriel et al, 2016) interferem apenas na dimensão da leitura sobre a qual o leitor possui conhecimento. Há um amplo conjunto de processos cognitivos essenciais ao processamento da leitura sobre os quais

o leitor não possui consciência, mas que carecem de estratégias e aperfeiçoamento para o alcance da proficiência.

A língua oral e a língua escrita apresentam especificidades que já foram evidenciadas neste capítulo. Na proposta de Gabriel, Kolinsky e Moraes (2016), há um importante reforço ao reconhecimento dos traços distinguíveis das duas modalidades da língua. O conhecimento dos traços compartilhados e individuais das modalidades é fundamental à identificação da origem de problemas de compreensão, pois é necessário reconhecer se as lacunas de compreensão refletem uma falha nos aspectos intrínsecos ao processamento da leitura ou se derivam de problemas linguísticos.

A língua escrita deixou de ser uma mera representação da fala e tornou-se uma nova forma de comunicação organizada por convenções culturalmente compartilhadas. Ainda que partilhem algumas características, a modalidade escrita possui uma organização própria que não é naturalmente adquirida pela mente humana. Apesar da língua escrita ter seu surgimento pautado na representação da língua oral, ela desenvolveu-se de maneira a adquirir características próprias.

Enquanto a língua oral exige um falante, um ouvinte e um discurso, a língua escrita necessita do texto (formulado por um autor) e do leitor. A oralidade permite mais repetição, variação e menos diversidade de palavras no uso, enquanto a escrita requer maior densidade e maior diversidade na seleção lexical. Na interação baseada na oralidade, há a exigência por um domínio comum sobre o tema abordado. Na escrita, em relação ao conhecimento prévio, há uma maior abrangência temática. Os traços distinguíveis não geram dicotomias, mas, sim, gradações entre as duas modalidades (Gabriel et al, 2016), sobretudo ao considerar que a modalidade escrita amparou-se na modalidade oral em seu período inicial de existência.

A densidade da língua escrita e a possibilidade de diversidade nas seleções lexicais propiciam o enriquecimento vocabular. No que tange ao conhecimento prévio, a leitura possibilita uma maior liberdade ao autor, pois o texto pode ser elaborado sobre assuntos diversos. Frequentemente, as lacunas de compreensão na leitura podem ser ocasionadas pela ausência de domínio em algum aspecto do texto em vistas da ampla liberdade de abordagem que a modalidade permite.

No que diz respeito à compreensão textual, as informações textuais podem ser acessadas por meio da escuta à leitura em voz alta feita por outra pessoa. Entretanto, a real leitura consiste no processo ativo de transformar grafemas em informações compreensíveis.

A experiência permite o armazenamento das representações ortográficas das palavras pela memória, o que auxilia o desenvolvimento de uma decodificação mais ágil e eficiente por

meio de um reconhecimento automatizado das palavras. A acurácia, portanto, beneficia-se da eficiência da memória aliada à experiência prática e habitual de leitura.

Um subdesenvolvimento da modalidade oral da língua repercute na leitura e pode estar associado a fatores sociais, considerado que a variedade dialetal de grupos socioeconomicamente desfavorecidos está distante da linguagem formal adotada pelos textos escritos.

A linguagem oral ou sinalizada está presente em todas as culturas e reflete uma necessidade de sobrevivência da espécie: a comunicação. Entretanto, a leitura não é tão universal quanto à modalidade oral da língua e sua aquisição requer um amplo conjunto de processos que alteram não apenas o uso da linguagem, mas a própria estrutura cerebral.

Parte do amplo conjunto de processos necessários à leitura são conhecidos pelo leitor e requerem a aprendizagem por etapas. Entretanto, há uma dimensão inconsciente do processo de leitura faz com que, uma vez aprendida, os leitores não consigam deixar de ler. Quando se aprende a ler, é difícil não fazê-lo, pois existe uma dimensão automatizada da habilidade que processa os sinais gráficos em informação linguística. A leitura é, portanto, um processo cognitivo inconsciente e inevitável (após sua aquisição) sobre o qual o leitor possui controle parcial (Gabriel, 2016).

Os estágios de aprendizagem da leitura elucidam a sua natureza processual. Na fase inicial, chamada de leitura pictográfica, os aprendizes realizam a associação da representação ortográfica das palavras com os elementos do mundo. A consciência fonológica não está consolidada e, portanto, não há decodificação e associação da palavra escrita à sua realização oral. Porém, a memória atua de maneira eficiente ao registrar a forma ortográfica e associá-la a um objeto, ainda que não exista domínio sobre o sistema grafo-fonêmico.

Em um segundo momento, o aprendiz alcança a fase de leitura criptográfica, na qual existe a consciência sobre a relação sistemática entre língua oral e escrita. Entretanto, ainda não há consciência fonológica sobre os fonemas isolados da língua e, portanto, a decodificação e compreensão linguística não se realiza plenamente.

A consolidação da aprendizagem da leitura acompanha o desenvolvimento da consciência fonológica e de vários outros subprocessos que integram o amplo conjunto de habilidades e operações cognitivas do cérebro leitor. No estado pleno de aquisição da leitura, o aparelho visual humano foi eficientemente treinado para discriminar diferenças sutis a partir de uma estratégia analítica e desvinculada ao padrão de simetria do olhar - que é superado com a aprendizagem da habilidade de leitura.

As autoras destacam que o PNAIC visa às práticas sociais da leitura, mas desconsidera as especificidades do processo necessárias à abordagem eficaz para o ensino. Não apenas na dimensão da política pública, mas no ensino de leitura como um todo, existe a problemática de uma abordagem que desconsidera as especificidades da leitura: Desconsidera-se a ciência na compreensão das habilidades e das operações cognitivas que a integram e ignora-se os processos inconscientes e as mudanças neuronais que ocorrem.

Essa problemática não limita-se à aprendizagem inicial, mas mantém-se nas etapas posteriores de desenvolvimento da leitura. Quando consideramos o alcance da literacia plena em leitura, que é o domínio proficiente da habilidade necessário para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais, desconsiderar a faceta neurobiológica da habilidade e os procedimentos necessários à sua efetiva realização no processo de ensino torna-se uma barreira a mais no alcance da literacia plena em relação à leitura.

1.4. Estratégias de leitura: aspectos procedimentais da habilidade (Solé, 1998)

O desenvolvimento da proficiência leitora necessita de uma constante aprendizagem sobre o modo como realizar as operações cognitivas e as habilidades de maneira estratégica sobre o texto. Nessa perspectiva, a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação (Solé, 1998, p. 27).

Na proposta de Solé (1998), os leitores devem receber instrução para aprender a utilizar estratégias de leitura em três momentos importantes: antes, durante e após a leitura. Enquanto habilidade de natureza procedimental, a leitura precisa de meios eficientes para se realizar de maneira plena e alinhada ao objetivo definido. Logo, as estratégias são ferramentas eficazes das quais o leitor pode lançar mão para obter sucesso na tarefa de leitura. Quando se almeja formar leitores críticos, as estratégias desempenham um papel fundamental para aperfeiçoar os processos de inferência, extrapolação, reflexão e análise do texto lido. As estratégias fomentam um processo de metacognição na leitura que associa fatores intrínsecos e extrínsecos numa articulação prodigiosa.

Há uma relação intrínseca entre a leitura e a autonomia. O leitor, enquanto um sujeito que realiza operações cognitivas complexas a fim de extrair o significado de informações codificadas pela escrita, mobiliza diversas operações e utiliza do conhecimento prévio. Essas habilidades são fundamentais ao exercício da leitura para a aprendizagem no ambiente escolar e para a cidadania. Logo, uma abordagem eficiente no ensino da leitura dialoga com a

formação de cidadãos críticos e plenamente capazes de exercerem seus deveres e de reivindicarem seus direitos na sociedade.

Dessa forma, é missão da escola e do projeto curricular proporcionar uma aprendizagem contínua, direcionada e progressiva da leitura e de estratégias que a potencialize. Nesse sentido, o ensino da leitura não compete apenas ao professor da etapa de alfabetização ou de língua portuguesa das etapas seguintes. O ensino da leitura é um projeto da escola como um todo para a aprendizagem, a coerência, a continuidade e a progressão da intervenção (Solé, 1998). Embora esses aspectos não sejam suficientes para o desenvolvimento pleno da leitura, são elementos necessários à formação leitora integral.

Nesse arcabouço do papel da instrução na formação de leitores qualificados, é importante destacar que os bons leitores não são apenas os que compreendem mais e melhor os textos, mas que também sentem prazer e gosto pela leitura (Solé, 1998, p. 12). Esse aspecto direciona a formação de leitores não apenas à excelência na compreensão de informações escritas, mas também ao desenvolvimento do hábito de leitura. Os estudos que buscam identificar o perfil dos leitores e mensurar a qualidade e frequência da leitura também abrangem a dimensão da leitura como uma tarefa prazerosa, para além dos aspectos práticos que envolvem a obtenção de informações por meio do texto escrito. Segundo Solé,

Mostrar como maneja um especialista, formular situações em que o aprendiz possa abordar progressivamente seu manejo e ajudá-lo para que, partindo do ponto em que se encontra, possa ir cada vez um pouco além, no sentido do domínio autônomo. (Solé, 1998, p. 12)

O ato de desfrutar da leitura é um aspecto intrínseco à natureza do bom leitor. Tanto o uso direcionado de estratégias de compreensão como o apreço pela leitura enquanto atividade de fruição são aspectos que compõem o perfil do leitor especialista. Entretanto, não é conveniente esperar que os leitores desenvolvam estratégias de compreensão sozinhos, sem instrução (Coll in Solé, p. 12). Também não é razoável esperar que os estudantes desenvolvam o prazer e o gosto pela atividade de leitura sem que lhe sejam apresentados os meios e as possibilidades para fazê-lo.

A aprendizagem inicial da leitura e das estratégias para o alcance da proficiência exigem uma intervenção dirigida (Solé, 1998). O cuidado com o processo de ensino-aprendizagem da leitura é um aspecto que deve ser estendido a todas as etapas da escolaridade. É necessário, portanto, mostrar ao leitor em desenvolvimento como um

especialista maneja o texto e o processo de leitura, além de propor uma progressão na especialização desse manejo a fim de promover o domínio autônomo sobre ferramentas que proporcionarão uma compreensão profunda e o deleite pela leitura.

Nessa perspectiva, Solé (1998) propõe uma nova abordagem para ensino de leitura que promova a utilização autônoma de estratégias de compreensão pelos estudantes numa perspectiva que busca formar leitores proficientes e que apreciam a leitura como uma atividade prazerosa. Na abordagem voltada às estratégias de leitura, Solé destaca a importância do uso das estratégias **antes, durante e após a leitura**.

Na perspectiva adotada por Solé, o leitor constrói o significado do texto. Essa ideia reafirma o caráter autônomo do leitor sobre o próprio processo de compreensão de leitura. É possível, portanto, que um mesmo conteúdo textual sob a ótica de diferentes leitores resulte em interpretações distintas (Solé, 1998, p. 22). Essa perspectiva interativa intrínseca à leitura pressupõe a relação interacional entre o conhecimento prévio do estudante e a informação textual com a qual ele tem contato (Solé, 1998, p. 23).

Durante a realização da leitura, o leitor especialista realiza previsões à medida que lê, as verifica e as interpreta por meio de estratégias variadas (p. 24). Portanto, a leitura necessita de um objetivo estabelecido, da formulação de hipóteses e das tentativas de previsão realizadas pelo leitor especializado (p. 27).

Nesse sentido, quando consideramos as previsões realizadas pelo leitor durante o processo de construção de significado, os conhecimentos prévios e os objetivos de leitura desempenham um papel de grande importância para o bom desenvolvimento do processo. Além disso, o texto em si, em sua superestrutura (Van Dijk, 1983) fornece pistas concretas que ajudam a superá-las.

Considerando o papel da instrução e a importância de ensinar aos leitores aprendizes como um especialista maneja o texto e as estratégias, é importante que numa tarefa de leitura conduzida pelo docente, este explicita a formulação de suas próprias previsões explicando as bases utilizadas para formulá-las. O processo de verificação das hipóteses formuladas também deve ser explicitado aos alunos de maneira a validar e identificar o porquê da confirmação ou negação das formulações (Solé, 1998, p. X). Esse processo auxilia no alinhamento do trabalho de leitura e dos objetivos almejados de maneira que os leitores compreendam que a proficiência não consiste unicamente na exatidão das previsões, mas no ajuste e na coerência.

Na proposta da autora, a atenção aos títulos e conceitos-chaves apresentados no texto pode ser utilizada como uma estratégia para mobilizar o conhecimento prévio do leitor, fundamental ao êxito da tarefa de leitura.

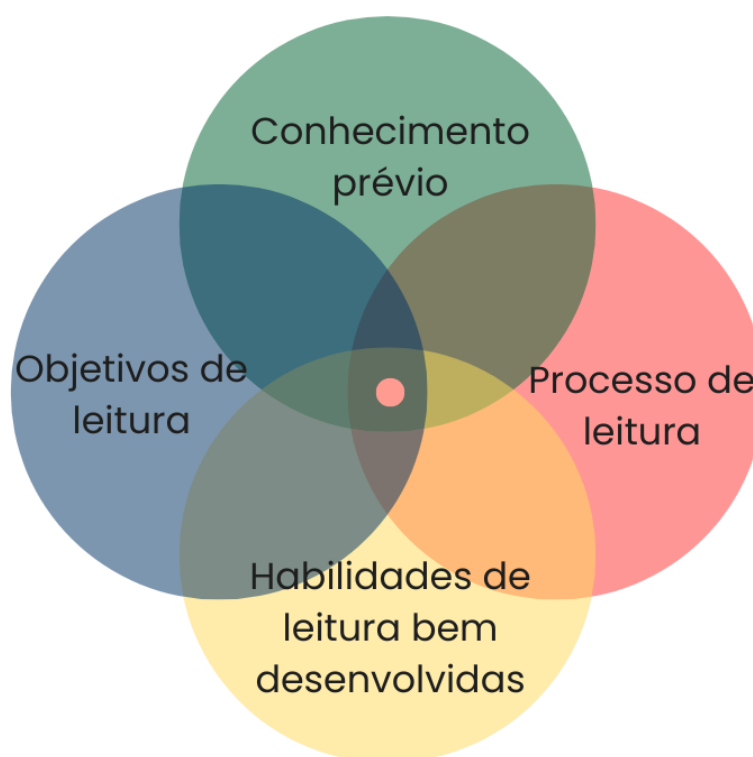
Esse aspecto dialoga diretamente com os objetivos da leitura e com as características intrínsecas ao texto, como o tipo e o gênero. No caso de textos que buscam atender às finalidades comerciais, é necessário atentar-se à possibilidade de títulos enganosos. Portanto, o reconhecimento da macroestrutura textual por meio da identificação dos tipos e gêneros é uma etapa relevante para o processo de construção de sentido sobre a leitura.

Naturalmente, todos estes indicadores também servem para ativar seu conhecimento prévio (antes da leitura) e serão muito úteis se depois tiver que extrair as ideias centrais do texto, elaborar um resumo ou fazer anotações sobre o que foi estudado (depois da leitura) (p. 29)

Solé afirma que, devido à funcionalidade desses indicadores, parece sensato que eles sejam considerados nas situações de ensino-aprendizagem e que os alunos fossem ensinados a como identificá-los e utilizá-los em prol do êxito da leitura.

A interpretação das informações textuais dependem do conhecimento prévio do leitor, dos objetivos de leitura e do que o processo ofertará ao leitor, além do desenvolvimento sólido das habilidades que propiciarão a execução exitosa de estratégias durante o processo. Nesse sentido, os objetivos de leitura devem ser previamente acordados no âmbito do ensino e na leitura realizada individualmente.

Figura 6 - Elementos necessários à execução eficiente de estratégias de leitura com base na proposta de Solé (1998)



Fonte: Solé, 1998. Elaboração própria.

O alinhamento do objetivo contribuirá para o olhar direcionado sobre o texto, para a ativação de conhecimentos prévios que se relacionam com a temática e a finalidade desejada e, por fim, para o uso coerente de estratégias que aproximem o leitor dos objetivos pretendidos. Nesse sentido, as estratégias, quando bem formuladas e aplicadas, podem ser responsáveis por estabelecer pontes conceituais entre o conhecimento prévio do leitor e a tarefa de leitura. Nessa perspectiva, Solé estabelece que, embora um texto seja elaborado para comunicar conteúdos determinados, as ideias construídas no processo de leitura dependem diretamente dos objetivos de leitura, do conhecimento prévio e do que o processo de leitura oferece aos dois primeiros (Solé, 1998, p. 30).

O sentido é construído, portanto, na articulação do texto com o processo de leitura, os saberes prévios e o objetivo almejado. Essa construção pode ser subsidiada por diferentes estratégias como a omissão de conteúdos, a substituição de conceitos ou fatos, a seleção ou criação de frase-tema ou síntese de trechos do texto alinhados ao objetivo de leitura (Brown, Campione e Day, 1981 in Solé, 1998, p. 31).

Esses aspectos somam-se à metacognição no processo de leitura. A reflexão ativa sobre o próprio processo de leitura, por meio de estratégias de compreensão leitora, são fundamentais para que o leitor atue como regulador do próprio processo de leitura. As

interpretações consolidadas por meio do processo contínuo de previsões e verificações implicam a dedução do fundamental do texto com relação aos objetivos pré-estabelecidos e possibilitam a autonomia para orientar a leitura de maneira cada vez mais crítica e precisa (Solé, 1998, p. 31).

A estruturação da proposta em estratégias de leitura aplicadas antes, durante e depois destaca a necessidade de usá-las ao longo de todo o processo. Solé defende que é necessário ensinar a leitura sistematicamente aos estudantes:

Deve-se conseguir que os alunos se transformem em leitores ativos e autônomos, que aprenderam de forma significativa as estratégias responsáveis por uma leitura eficaz e que são capazes de utilizá-las independentemente em vários contextos (Solé, 1998, p. 80).

Nessa perspectiva, as estratégias que antecedem a leitura devem estar associadas ao conhecimento prévio do leitor e à formulação de previsões. Essa etapa pode ser realizada por meio do estímulo à reflexão sobre os títulos e subtítulos de um texto escolhido.

Durante a leitura, a autora sugere uma alternância entre leitura individual silenciosa e leitura compartilhada em voz alta. A cada trecho, os leitores devem verificar se as hipóteses estabelecidas na etapa pré-leitura estão corretas, formular novas previsões e elaborar questionamentos para aprofundar a compreensão do texto.

Após a leitura, é sugerida a recapitulação oral da história para que os estudantes aprendam a identificar os fatos fundamentais do texto lido e a realização de outras tarefas relacionadas à leitura realizada, como resumos ou reescrita do final da história (Solé, 1998, p. 188). Nessa fase, é importante que a instrução estimule o estudante a ir além da leitura realizada.

Dessa forma, Solé destaca a importância da instrução explícita para o ensino de estratégias de leitura antes, durante e após. Além disso, o docente deve explicitar como um especialista maneja as estratégias de maneira a fomentar a autonomia dos estudantes por meio de uma transferência progressiva da execução das operações. As estratégias são fundamentais ao êxito da leitura e, com base na proposta da autora, devem ser úteis ao leitor não apenas nas atividades escolares, mas em todos os momentos em que a habilidade de leitura for requerida.

1.5. Sistema linguístico e leitura: o processamento de frases complexas (Scott e Balthazar, 2013)

Existem aspectos que se relacionam diretamente com a proficiência em leitura, como a competência linguística em relação à língua oralizada. Em 2013, Scott e Balthazar dedicaram-se a compreender o papel do domínio de frases complexas em leitores. O estudo contribui para o reconhecimento da importância do conhecimento sintático para a leitura qualificada. Na proposta, a avaliação da leitura é um processo contínuo e integra o processo de ensino e as intervenções direcionadas para a resolução de problemas de leitura. A abordagem tradicional de avaliação da leitura incide sobre o nível das palavras ou

Os estudiosos têm se dedicado à compreensão do papel das frases e da gramática nos leitores. Em relação às frases complexas, as autoras destacam que pouco tem sido abordado sobre esse aspecto, sobretudo nas abordagens e práticas de ensino. O desconhecimento do papel do domínio de frases complexas pode estar associado a falta de compreensão sobre a sintaxe, a falta de conhecimento sobre como a sintaxe pode estar associada ao êxito da leitura e as implicações pedagógicas quando um aluno apresenta dificuldades na compreensão ou na elaboração de frases complexas.

Figura 7 - Exemplo de sentença com estrutura complexa

The sentence just read:	Rachel Carson, who was a scientist, writer, and ecologist, grew up in the rural river town of Springdale, Pennsylvania.
The question:	What do you know about Carson now?
Student answer:	They grew up together in the same place.

Fonte: Scott e Balthazar (2013)

Podem ser consideradas frases complexas as que apresentam uma estrutura aumentada em razão de expansão nominal como modificadores nos substantivos. Logo, se um NP (sintagma nominal) apresenta numerosos modificadores, a frase a qual ele integra pode alcançar o status de estrutura complexa.

Em textos, o uso de NPs longos, com pré e/ou pós-modificação, é uma das estratégias mais recorrentes para compactar um amplo conjunto de informações em uma frase. Na leitura, essa informação deve ser processada com o reconhecimento do NP enquanto uma unidade linguística integrada e com funções gramaticais específicas. Somente por meio do domínio

sobre os aspectos do sistema linguístico será possível alcançar plenamente a compreensão de “Rachel Carson, que era uma cientista, escritora e ecologista” como um sintagma complexo. Caso esse domínio não exista, erros como os apresentados na figura 7 serão constantes no processamento das informações linguísticas extraídas do texto.

As sentenças complexas também podem ser estruturadas com subordinação. Frequentemente, o tipo textual expositivo apresenta frases complexas construídas por meio de subordinações (Scott, 2013, p. 20). Para o êxito da leitura, é fundamental que o leitor tenha domínio sobre o sistema linguístico ao ponto de identificar com clareza a oração que transmite a informação principal dentre as outras orações que desempenham a relação de subordinação.

Em frases multicausais com estrutura de subordinação, é necessário. As adverbiais ampliam o sentido do verbo para agregarem informações sobre tempo, modo ou lugar.

Um segundo tipo são as orações que atuam expandindo o sentido de objetos. Essas orações são frequentemente precedidas de termos como que, o quê, quando, onde, quem ou verbos de estado cognitivo como pensar, saber, concluir, decidir e prever. Frequentemente, os verbos que expressam processos cognitivos são utilizados para gerar sentenças complexas com subordinação em textos acadêmicos (Scott e Balthazar, 2013).

Numa terceira possibilidade, as orações relativas caracterizam o terceiro modelo de frases complexas com orações subordinadas que sucedem um substantivo e acrescenta informações sobre ele por meio da pós-modificação.

Existem ainda outros aspectos sintáticos que podem complexificar as estruturas de frases de maneira a exigir um custo maior de processamento e esforço. Frases que não seguem a ordem canônica da língua são mais difíceis de processar do que as que seguem a estrutura padrão de ordem sintática da língua. Por exemplo, na língua portuguesa, a ordem canônica das orações é Sujeito (S), Verbo (V) e Objeto (O). Geralmente, o sujeito tem papel de agente na estrutura. Entretanto, frases na voz passiva com estruturas como o exemplo 1, na qual o sujeito é passivo e o verbo é seguido pelo agente, exigem um custo de processamento maior:

- 1) Foi duramente repreendida pela gestão escolar por seu comportamento inadequado em sala de aula.

A topicalização é um recurso linguístico utilizado com frequência em textos jornalísticos, por exemplo. Quando um termo da oração é deslocado para a posição inicial

para ser enfatizado, temos o fenômeno da topicalização. Frases com estrutura topicalizada também exigem um custo maior de processamento:

- 2) A menina cuja mãe faleceu eu encontrei na semana retrasada.

A clivagem também constitui o conjunto de fenômenos linguísticos que complexifica a estrutura da sentença e, portanto, demandam um custo maior de processamento linguístico. Os exemplos 3, 4 e 5 ilustram o processo de clivagem em orações da língua portuguesa:

- 3) Foi aquele rapaz que eu havia conhecido na juventude.
- 4) Foi ontem que o professor explicou a fórmula de Bhaskara.
- 5) Foi na loja de ferragens que ele encontrou o material para o projeto.

O processamento de frases faladas e escritas apresenta distinções, especialmente pela complexidade da língua escrita. No que se refere às distinções estruturais que afetam o processamento, as frases escritas possuem uma estrutura lexicalmente densa (maior diversificação de palavras com carga semântica como substantivos, adjetivos e verbos) e nominalmente encaixadas (NP's extensos por pré ou pós-modificação). A língua escrita também apresenta um encadeamento de subordinações, o que a caracteriza, em conjunto com outros aspectos, como **hierárquica**.

Em contrapartida, o falante possui restrições como a necessidade de transmissão da informação em tempo real. Em maioria, as frases elaboradas na modalidade oral estão interligadas por conjunções coordenativas e subordinativas comuns, o que ressalta o caráter **linear** da fala. A modalidade oral também é mais maleável em relação à diversificação dos termos em uso. Nesse aspecto, a escrita sobressai por permitir maior tempo para as escolhas gramaticais e a formação de estruturas complexas.

No arcabouço da língua escrita, também há características que distinguem diversas estruturas de escrita. Os textos expositivos, por exemplo, apresentam NPs mais longos em contraste com textos narrativos. Há especificidades no léxico e na sintaxe de textos que possuem objetivos distintos. Scott (2013) destaca que textos científicos, matemáticos e históricos apresentam características distintas em relação ao léxico e à sintaxe. É válido, portanto, reconhecer que gêneros distintos exigem abordagens distintas, inclusive na instrução quanto ao uso de estratégias de leitura.

Nessa perspectiva, uma avaliação de leitura que busca aferir apenas a acurácia pode mascarar graves problemas na dimensão da compreensão linguística. A leitura em voz alta enquanto estratégia avaliativa não é a via mais eficaz para aferir a competência leitora.

Na proposta de Scott e Balthazar, é citada uma classificação proposta por Kamhi e Catts (2012) para sistematizar os leitores que apresentam dificuldades na decodificação ou na compreensão linguística. Os estudantes que possuem um reconhecimento de palavras fraco e uma boa compreensão linguística são classificados como disléxicos. Os estudantes que apresentam uma fraca compreensão oral e uma boa decodificação foram classificados com déficit na compreensão linguística - numa classificação geral que deve ser especificada por meio de testes para aferir a origem exata da dificuldade.

Quadro 6 - Proposta de classificação das dificuldades de leitura no eixo de decodificação e compreensão linguística.

Classificação das dificuldades de leitura	
Dislexia	Déficit de compreensão
Fraco reconhecimento de palavras e boa compreensão oral	Bom reconhecimento de palavras e fraca compreensão oral

Fonte: Scott e Balthazar, 2013. Elaboração própria.

Há dificuldades de leitura que podem não ser notadas na fase inicial da aquisição. Na aprendizagem inicial da habilidade, as avaliações da competência leitora geralmente visam à aferição da acurácia. Porém, conforme os textos avançam em relação à complexidade de vocabulário, de estruturas sintáticas e de temática, os déficits de leitura tornam-se mais visíveis. No estudo, Scott e Balthazar (2013) mencionam testes direcionados à aferição da compreensão de linguagem com ênfase na identificação de problemas sintáticos que impactam a leitura:

Quadro 7 - Testes para aferir a compreensão de linguagem.

Teste	Subteste	Autores
Avaliação exaustiva da linguagem falada	Compreensão de frases	Carrow-Woofolk, 1999.
Woodcock Reading Mastery	Compreensão auditiva	Woodcock, 2011

Tests, 3ª Edition		
Avaliação clínica dos fundamentos da linguagem 4ª edição	Recordação de frases	Semel, Wiig & Secord, 2003.
Test of Written Language 4ª edição	Combinação de frases	Hammill & Larsen, 2009.

Fonte: Scott e Balthazar, 2013. (adaptação)

A dificuldade dos estudantes no processamento de frases complexas pode ser observado por meio de tarefas variadas que exigem desafios maiores no nível frásico. Os leitores que possuem déficits em relação à sintaxe podem apresentar limitações nas produções oral e escrita em relação aos parâmetros de aprendizagem estabelecidos para a etapa de ensino (Scott e Balthazar, 2013, p. 27).

Quadro 8 - Perguntas para aferir dificuldades sintáticas que afetam a leitura

QUADRO 1. Perguntas sobre leitores e escritores com dificuldades e conhecimentos sintáticos necessários para lhes dar resposta	
Questão	Conhecimento sintático
1. As frases que o aluno fala e escreve são suficientemente longas, complexas e bem formadas (sem erros gramaticais) para a sua idade?	• Reconhecer frases simples e complexas • Para frases complexas, reconhecer: ◦ orações dependentes vs. orações independentes número de orações ◦ por frase ◦ três tipos principais de orações dependentes (adverbiais, complementos de objeto, familiares) ◦ estrutura do sintagma nominal ◦ erros gramaticais comuns em alunos com perturbações da linguagem • Orientações gerais de desenvolvimento • Como os padrões de frases escritas diferem dos padrões falados

20 *Perspectivas da Língua e da Literacia* verão de 2013

A Associação Internacional de Dislexia

2. Quais são os requisitos sintáticos dos testes/tarefas de avaliação ou dos trabalhos comuns da turma?	• A capacidade de desconstruir um teste/tarefa (ou atividade na sala de aula) e itens de estímulo individuais de acordo com requisitos sintáticos que podem complicar o processamento • O mesmo que na pergunta 1
3. A incapacidade de analisar uma determinada frase (ou frases) num texto interfere com a compreensão do texto?	• Igual às perguntas 1 e 2

1.6. Os níveis cognitivos da leitura - PISA

O *Programme for International Student Assessment* (PISA), criado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), é uma avaliação internacional em larga escala que busca aferir a qualidade da aprendizagem. A prova é realizada a cada três anos com estudantes na faixa-etária de 15 anos.

A avaliação mensura estatisticamente a qualidade da aprendizagem por meio da avaliação de competências e habilidades dos estudantes participantes. O estudo de natureza comparativa avalia o domínio em leitura, ciências e matemática com ênfase alternada em um domínio específico a cada edição do Programa.

Em relação à leitura, o PISA descreve a habilidade em termos de processos cognitivos. Nessa perspectiva, uma leitura bem-sucedida exige o domínio proficiente sobre a execução de uma série de processos que a integram. Com a adoção de um novo conceito, o Programa integrou à matriz uma concepção de leitura que considera os processos cognitivos e características comportamentais e motivacionais, como o engajamento e a metacognição aliados ao uso de estratégias de leitura.

Na edição de 2018, o PISA apresentou avanços significativos em relação à matriz de leitura. Para atender à demanda de novas estratégias cognitivas necessárias à leitura na contemporaneidade, o Programa inovou ao propor a avaliação de estratégias complexas de processamento da leitura como a síntese, a análise, a integração e interpretação de textos de diversas fontes. Também foram analisadas as habilidades de localização e organização eficiente de informações obtidas a partir de múltiplos textos para o alcance estratégico dos objetivos de leitura.

Na edição de 2018, o PISA aferiu processos cognitivos como localizar informações, compreender, avaliar e refletir. Foram considerados os novos modelos de leitura da era digital, junto ao modelo tradicional de leitura, que estrutura-se sobre o texto impresso. Além disso, a matriz considerou processos básicos como fluência em leitura, interpretação literal, integração entre sentenças, inferência e extração de temas centrais como habilidades cruciais para o processamento de textos complexos. Dessa forma, a dificuldade de processamento de textos de nível superior podem evidenciar lacunas nos processos que fundamentam a habilidade.

A recente revisão também incorpora processos como avaliação da veracidade das informações, busca, síntese e integração de informações entre múltiplas fontes. Nas práticas de leitura na atualidade, essas habilidades tornam-se essenciais para o alcance da proficiência.

Em relação ao letramento em leitura, a habilidade deixa de ser considerada uma meta de aprendizagem restrita à etapa inicial da escolarização. Nessa perspectiva, a proficiência em leitura é fruto de uma aprendizagem contínua de estratégias, conhecimentos e habilidades que

integram-se num continuum crescente de especialização no monitoramento e manutenção da compreensão de leitura.

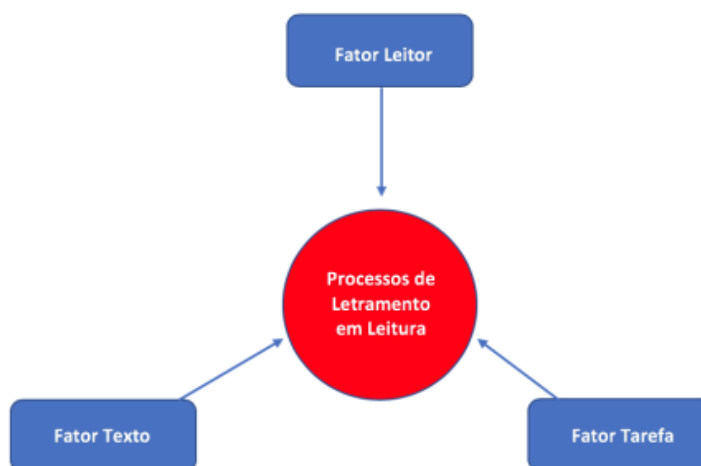
O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) adota o conceito de letramento em leitura para definir a literacia e considera que um leitor com letramento na habilidade não apenas executa bem a tarefa, mas também utiliza a habilidade para diferentes objetivos.

A adoção do conceito de letramento para referir-se às práticas sociais de leitura e ao processo complexo de manejo proficiente da habilidade exclui a distinção necessária à compreensão das especificidades da leitura. Por um lado, as práticas sociais requerem a habilidade leitora e, naturalmente, o aumento do domínio na execução da leitura contribuirá para a melhoria das práticas que a demandam. Entretanto, para além da sua realização social, a leitura é caracterizada pelo amplo conjunto de processos cognitivos complexos que devem ser considerados e explicitados ao abordar a habilidade.

Em relação ao autogerenciamento da tarefa de leitura, fatores como a metacognição e o engajamento foram contemplados e destacados não apenas como preditores da qualidade da leitura, mas como objetivos a serem alcançados no ensino da habilidade. Nesse sentido, as práticas, atitudes e a consciência sobre a importância das estratégias permeiam a realização eficiente da leitura.

A figura 8 apresenta uma proposta de sistematização dos fatores que influenciam o processamento do letramento em leitura no PISA. Conforme a representação fundamentada nos estudos do grupo *Snow and the Rand Reading Group*³ (2002), a compreensão de leitura é um constructo originado da relação interacional entre leitor, tarefa e texto.

Figura 8 - Fatores que influenciam o processamento da habilidade

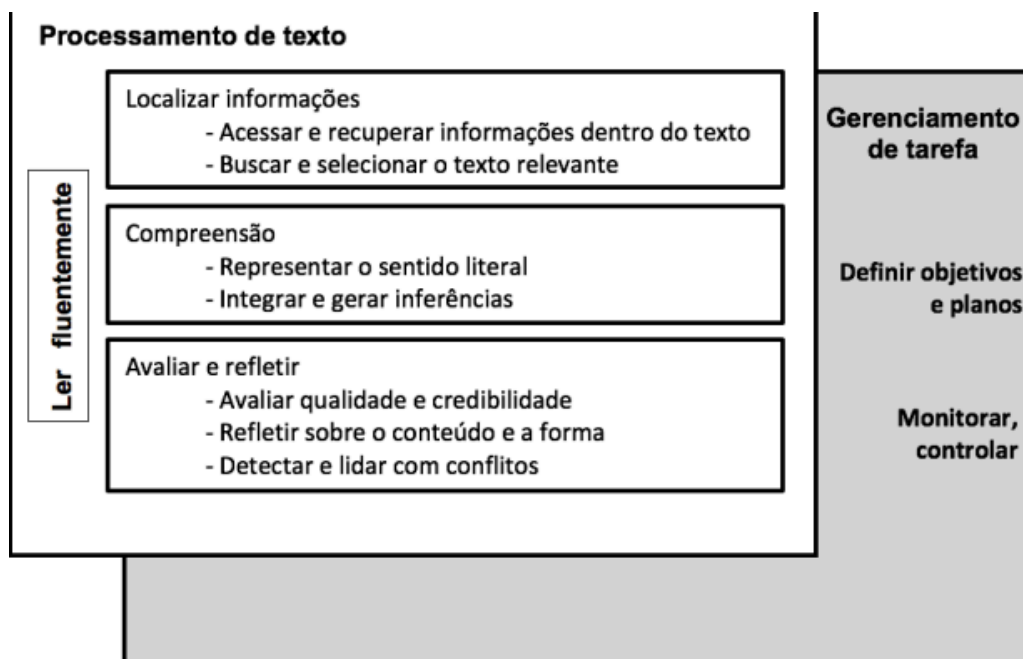


³Inserir ref. exata do estudo aqui

.Fonte: OCDE. Pisa, Matriz de leitura traduzida, 2018.

Em relação aos processos da habilidade contemplados no PISA, foram estabelecidas duas dimensões que, integradas, organizam-se numa relação de mutualismo para a realização da leitura. Conforme a figura 9, apresentada abaixo, o processamento de texto abrange operações cognitivas como localizar informações, compreender, avaliar e refletir. O segundo quadro ilustra o processo de gerenciamento da tarefa, constituído por habilidades como definir objetivos e planos, monitorar e controlar a execução da leitura. No PISA, o foco da avaliação direciona-se aos processos que integram o processamento textual.

Figura 9 - Sistematização da leitura no PISA



Fonte: Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Matriz de referência PISA.

A Matriz atualizada apresenta novas concepções de leitura e propõe inovações para a avaliação da habilidade com base em estudos científicos que explicitam os processos cognitivos e que consideram as competências necessárias à proficiência leitora na atualidade. Ainda em relação à abordagem de avaliação adotada pelo PISA⁴, considerando a leitura como

⁴ No PISA, há o cuidado em explicitar, desde o início, qual será o objetivo da leitura. Nessa proposta, o estudante recebe a instrução explícita antes de iniciar a leitura.

uma atividade orientada por um propósito, o Programa explicita o objetivo de leitura por meio de uma instrução adequada que antecede o texto e as questões de compreensão.

As inovações propostas pelo Programa colaboram para a compreensão dos inúmeros processos que integram o processamento da leitura e sua plena realização. A partir de concepções que consideram as operações cognitivas, o manejo de estratégias de leitura e o gerenciamento da tarefa, o PISA adota uma abordagem de avaliação que busca contemplar as especificidades da habilidade para além da aferição da compreensão leitora.

1.7. Pressupostos teóricos da metodologia Aprendizagem Linguística Ativa

As descobertas científicas sobre a linguagem estabelecem novas perspectivas para a compreensão sobre os aspectos que caracterizam línguas humanas. As contribuições da ciência dialogam com a educação por meio da proposição de abordagens mais precisas e direcionadas. Porém, há uma distância entre as contribuições da ciência e as práticas de ensino. Essa lacuna corrobora para um ensino estruturado sobre bases desatualizadas

Segundo Pilati (2017), o ensino de língua portuguesa precisa ser pensado sob novas perspectivas. A abordagem tradicional de ensino adota a dinâmica de memorização de regras e exceções para a construção dos conhecimentos linguísticos. Entretanto, os resultados de avaliações que buscam aferir a qualidade do conhecimento gramatical, da leitura e da escrita demonstram que há uma falha no processo educativo.

Nessa perspectiva, a Aprendizagem Linguística Ativa (ALA) propõe a articulação entre três dimensões para o ensino de línguas:

- (i) Descobertas consolidadas na linguística contemporânea;
- (ii) Contribuições da pedagogia e das ciências cognitivas sobre o processo de ensino-aprendizagem;
- (iii) Apresentação de propostas concretas para o estabelecimento da articulação entre teoria e prática.

Esses princípios se organizam em três dimensões:

Quadro 11 - Dimensões da Aprendizagem Linguística Ativa.

Dimensões A.L.A		
Primeira dimensão	Segunda dimensão	Terceira dimensão
Articulação entre as contribuições do pensamento linguístico contemporâneo e das ciências da aprendizagem para possibilitar um ensino de língua voltado para o desenvolvimento da consciência linguística, da expressividade e do pensamento crítico e criativo.	Integração das contribuições das ciências cognitivas para o processo de ensino-aprendizagem.	Transposição dos pressupostos teóricos em formulações práticas para a sala de aula. Desenvolvimento do conhecimento profundo e de desenvolvimento da autonomia intelectual progressivamente para a literacia em práticas de leitura e escrita.

Fonte: Pilati, 2024. Elaboração própria.

No campo da interlocução da proposta com as ciências da aprendizagem, a ALA se organiza em três princípios fundamentais:

- (a) Compreensão do conhecimento prévio do aluno para a construção de novos conhecimentos;
- (b) Desenvolvimento do conhecimento profundo sobre o fenômeno estudado;
- (c) Estímulo à atenção para a aprendizagem ativa e a metacognição.

Com base na teoria linguística gerativa, a proposta parte do pressuposto de que os estudantes possuem conhecimento sobre o sistema linguístico da língua materna pois são dotados de uma competência inata para a aquisição da língua. Essa dimensão deve ser considerada durante o processo de aperfeiçoamento dessa competência na modalidade oral e escrita durante a educação básica.

O ensino linguístico a partir dos conhecimentos prévios apresentados pelos estudantes favorece a aprendizagem ao promover a integração com os novos conhecimentos consolidados em sala de aula. Na proposta de Pilati (2017, 2020), estimular a ativação do conhecimento prévio para desenvolver a reflexão sobre o sistema linguístico é uma etapa fundamental para o êxito do processo de ensino-aprendizagem.

Ao reconhecer o conhecimento prévio dos estudantes sobre a própria língua, é necessário aprofundá-lo para o alcance da literacia plena sobre as práticas relacionadas ao uso

da língua. Nessa perspectiva, é importante que os estudantes sejam estimulados a refletir criticamente sobre os fenômenos da língua para consolidar o conhecimento profundo. Nesse processo, é fundamental que o estudante compreenda a língua enquanto um sistema e que identifique seus padrões.

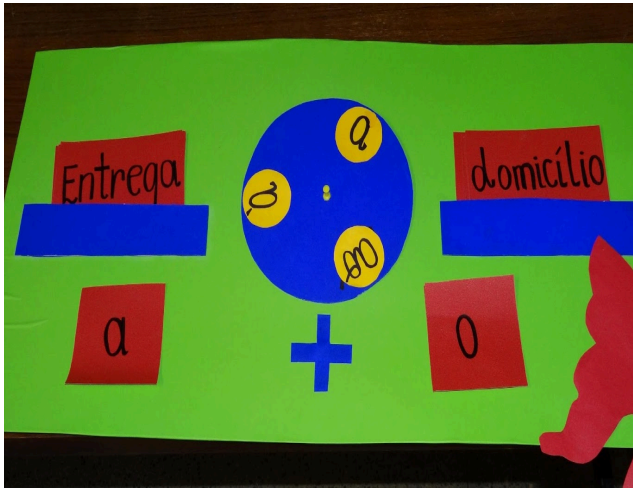
Nesse processo, a metacognição integra o terceiro princípio, que pretende estimular nos estudantes a consciência sobre o próprio processo de aprendizagem. Os alunos devem compreender o próprio processo de aprendizagem e manejá-lo a fim de alcançar os objetivos estabelecidos. Essa dimensão é fundamental à leitura qualificada, sobretudo no gerenciamento da tarefa e no uso de estratégias para o alcance da compreensão profunda.

A aprendizagem ativa e a metacognição articulam-se colaborativamente na proposição de uma abordagem que estimule o protagonismo estudantil no processo de ensino-aprendizagem. Com base nas contribuições das ciências da aprendizagem, esse princípio compõe o conjunto essencial necessário à aprendizagem significativa. Propiciar uma abordagem que estimule o reconhecimento do próprio protagonismo e a atuação ativa sobre o processo é parte da proposta A.L.A para uma educação linguística de qualidade.

Para ilustrar o diferencial da Aprendizagem Linguística Ativa, da metodologia tradicional, trazemos a seguinte citação de Pilati, Lourenço-Gomes e Castro (2022, p. 18-19):

Quadro 12: Ensino tradicional do sinal grave e artefato criado com base na Aprendizagem Linguística Ativa

Regras do ensino tradicional para ensino do sinal grave	O acento indicador de crase é usado na contração da preposição a e os pronomes demonstrativos <i>a, aquele, aquela e aquilo</i>, após verbos que exijam a preposição a em seu complemento: Não me refiro <i>a</i> essa moça, mas <i>à</i> (<i>a</i> + <i>a</i> pronome, com sentido de <i>aquela</i>) que saiu. Pode haver acento indicador de crase a fim de se eliminar uma possível ambiguidade em expressões que têm o sentido das locuções com <i>a</i>, por meio da, ao lado da: Escrever <i>à/a</i> máquina ou bordar <i>à/a</i> mão. Há acento indicador de crase em expressões nas quais se subentende a locução <i>à moda</i>. [...] (Cereja, William Roberto, <i>Português Contemporâneo</i>, v. 3, 2016: 144).
---	---

	2. Crase. O artigo definido feminino quando vem precedido da preposição <i>a</i>, funde-se com ela, e tal fusão (= CRASE) é representada na escrita por um acento grave sobre a vogal (<i>à</i>). Assim: Vou a preposição que introduz o adjunto adverbial do verbo <i>ir</i>. + a cidade artigo que determina o substantivo cidade = Vou à cidade <i>a</i> craseado, a que se aplica o acento grave. CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. <i>Nova Gramática do Português Contemporâneo</i>. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.
Material concreto sobre Crase – Artefato do acervo da Gramaticoteca para ensino do emprego do sinal grave	

Fonte: elaborado pelas autoras, imagem adaptada de Gomes (2019)

O quadro apresenta o contraste entre duas abordagens para o ensino de sinal grave. Na primeira proposta, que fundamenta-se na abordagem tradicional, o ensino ocorre por meio da exposição de conceitos, regras e exceções sobre a temática. Geralmente, essa abordagem é vinculada ao modelo de aula expositiva, com ênfase na memorização das informações.

A segunda proposta ilustra a abordagem fundamentada na Aprendizagem Linguística Ativa. A explicitação do sistema linguístico a partir do uso de materiais concretos possibilita a manipulação para a aprendizagem ativa sobre o emprego do sinal grave a partir das relações entre os termos da oração.

Em relação ao emprego do sinal grave, sua ocorrência está relacionada quando um elemento da oração com função de predador seleciona um complemento regido pelo artigo feminino “a” e relaciona-se com ele a partir da preposição “a”. Essa relação de predicação e regência gera a união de dois elementos “a” com mesma representação gráfica, mas que

desempenham funções distintas. Enquanto um atua como preposição, o outro acompanha o substantivo com traço singular e feminino. Para marcar a fusão destes dois elementos na modalidade escrita, utiliza-se o acento grave sobre o “a” (à) para explicitar a união entre os dois termos.

O material explicita essa organização sistemática da língua e possibilita ao estudante a manipulação dessas relações por meio do manuseio dos materiais concretos. Nessa proposta, o estudante deverá identificar a existência (ou não) de preposição e artigo entre os termos da oração. A partir da análise, o estudante realiza a operação de união entre os elementos para verificar se há a ocorrência de crase no contexto oracional.

Portanto, em uma análise contrastiva, a abordagem fundamentada nos princípios da Aprendizagem Linguística Ativa possibilita uma reflexão ativa sobre as operações internas ao sistema linguístico. Para além da apresentação de conceitos, regras e exceções numa proposta abstrata, o material concreto permite a visualização dos fenômenos linguísticos por meio da explicitação dos processos de interação entre os termos da oração. Essa proposta favorece a aprendizagem significativa por meio do desenvolvimento do conhecimento profundo do fenômeno linguístico abordado.

1.8. Relações entre a proficiência em leitura e o conhecimento gramatical: um estudo experimental (Maia, 2020)

As especificidades da leitura também são investigadas nos estudos psicolinguísticos. O conhecimento sintático para o reconhecimento da estrutura do período tem se revelado em estudos (Maia, 2020) como um elemento fundamental à compreensão de leitura. Neste capítulo, as seções anteriores apresentaram um amplo conjunto de habilidades e operações cognitivas necessárias ao êxito da leitura, inclusive o conhecimento sintático, que será discutido com maior aprofundamento nesta seção.

No âmbito da psicolinguística, diversos pesquisadores dedicam-se ao estudo aprofundado dos múltiplos processos cognitivos de natureza complexa que integram a leitura. Para a fundamentação deste estudo, foi selecionada a pesquisa desenvolvida pelo Prof^o Dr. Marcus Maia (UFRJ), que explora as relações entre o conhecimento gramatical, especialmente no âmbito da sintaxe, e a compreensão leitora. Essa escolha busca evidenciar as relações existentes entre a proficiência em leitura e o conhecimento gramatical profundo a fim de demonstrar a importância dessa articulação para a formação de leitores habilitados.

Enquanto uma habilidade não natural e de aprendizagem contínua (Maia, 2020, p. 64), a leitura é objetivo de aprendizagem nos anos iniciais da escolarização e, nos anos seguintes, torna-se a ferramenta por meio da qual outras aprendizagens ocorrerão para além das aulas de língua portuguesa.

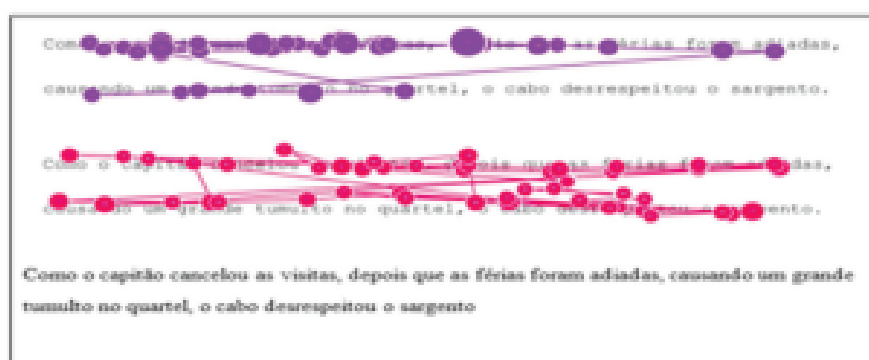
Existem diferenças significativas entre o processamento da leitura em leitores proficientes e leitores com baixo nível de desenvolvimento que foram evidenciadas por meio de estudos experimentais com *eyetracking*. O rastreamento ocular permite o acompanhamento e aferição da leitura em tempo real e com precisão por meio do mapeamento dos movimentos sacádicos.

Na leitura, os movimentos oculares não ocorrem de maneira suave e continuamente linear, mas alternam entre fixações e saltos (Maia, 2020). A ocorrência dos movimentos pode ser influenciada por fatores intrínsecos à leitura, como o nível desenvolvimento da habilidade e o domínio estratégico das operações cognitivas, e fatores extrínsecos relacionados ao texto e às condições ambientais.

A proficiência influencia diretamente a ocorrência dos movimentos sacádicos e, conseqüentemente, do processamento na leitura. Os bons leitores conseguem cobrir uma área textual maior com um número menor de fixações.

Em um estudo comparativo, Maia (2020) identificou diferenças nos padrões de leitura entre estudantes do Ensino Fundamental (E.F.) e do Ensino Superior (E.S.). Na pesquisa, os dois grupos foram submetidos a um teste de leitura de um período composto por subordinação. O período é composto por quatro orações, das quais as três primeiras exercem uma relação de subordinação à quarta, que é a oração principal do período e que carrega a informação essencial. Durante a exposição igualitária e parametrizada aos dados linguísticos, os estudantes apresentaram resultados distintos na análise de rastreamento ocular.

Figura 10 – Padrões de processamento da leitura do grupo de leitores E.F. e E.S.



Quadro 11 – Gráficos de períodos lidos por alunos de EF e ES

Fonte: Maia (2020, p. 102)

Os estudantes do ensino superior apresentam fixações distribuídas por todo o período. O mapeamento dos movimentos sacádicos revela que a leitura ocorreu por completo e que os leitores percorreram o período novamente em um movimento de refixação que, por meio da observação dos pontos de fixação, evidencia uma estratégia para a verificação da informação principal apresentada na última oração.

Em contrapartida, os estudantes do ensino fundamental apresentam uma redução progressiva de fixações. Enquanto a primeira oração do período recebeu numerosas fixações, a última oração, que contém a informação principal, não possui nenhuma fixação. Em comparação ao primeiro grupo, os estudantes realizaram um movimento de refixação reduzido e não completaram a tarefa de leitura. Consequentemente, os estudantes não acessaram a informação essencial do período e, portanto, não compreenderam.

Além do desengajamento explícito, os leitores E.F. não conseguiram utilizar estratégias de reconhecimento do sistema linguístico para alcançar a compreensão de leitura. Enquanto os leitores E.S. alcançaram o percentual de 80% de acertos no teste de interpretação, os leitores E.F. obtiveram o percentual de 40%. Essa diferença pode estar associada à ausência de processamento sobre os aspectos estruturais da sentença. Nos leitores experientes, a refixação em pontos críticos do período que contribuem para a identificação da oração principal evidencia o conhecimento sistemático sobre a estrutura da sentença, fundamental ao alcance da compreensão por reconhecimento das relações de subordinação.

Nesse sentido, o conhecimento linguístico sobre a estrutura do período apresentou-se como um fator importante para a compreensão de leitura. Os estudantes do E.F., apesar de realizarem algumas refixações, não apresentaram domínio das estratégias de reconhecimento da estrutura da sentença e não souberam utilizá-las a favor da compreensão de leitura. Esse resultado evidencia dificuldades em relação às funções executivas (atenção e foco) e aos subprocessos que integram a leitura.

Em relação à compreensão do período, os estudantes E.S. foram capazes de extrair a informação essencial do texto a partir da identificação da oração principal, mesmo com seu deslocamento para a posição final do período. A ausência dessa habilidade nos estudantes E.F. pode ter corroborado para o desengajamento na leitura e, consequentemente, para a incompreensão.

A ausência da noção estrutural e sistemática do período não provoca apenas o desuso, mas também a não consideração da estrutura sintática como um elemento importante para a boa realização da leitura.

Logo, o conhecimento sobre o sistema linguístico e o domínio dos padrões da língua possibilita uma execução estratégica da leitura e integram o conjunto de competências do leitor proficiente. Enquanto uma habilidade complexa, a leitura exige um conjunto de operações cognitivas e habilidades para sua realização. Nesse arcabouço, o conhecimento sobre o sistema linguístico tem se revelado um fator essencial às abordagens de ensino de leitura.

A leitura é fundamental à aprendizagem de outras habilidades e ao exercício da cidadania. O ensino de língua portuguesa sob uma abordagem [xxxx] pode colaborar para a formação de leitores.

Considerações parciais

A lacuna entre a ciência e a educação refletem uma lacuna ainda mais preocupante: a distância entre a teoria e as práticas educacionais. Essa distância a leva a contextos de formação docente desatualizada e a abordagens ineficazes ao alcance dos objetivos de aprendizagem desejáveis para uma literacia plena.

Os estudos científicos sobre as línguas humanas têm revelado aspectos essenciais à compreensão das especificidades inerentes à habilidade de leitura. Os estudos apresentados neste capítulo buscam demonstrar a complexidade da leitura sob o arcabouço teórico da linguística, da neurociência e da psicolinguística. A compreensão dos fatores que caracterizam a leitura enquanto uma habilidade complexa e que mobiliza um amplo conjunto de processos cognitivos é fundamental à proposição de abordagens que contemplem as particularidades de seu ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, o quadro abaixo apresenta um resumo sistematizado dos estudos utilizados para a revisão bibliográfica sistemática neste capítulo.

Quadro 9 - Panorama das contribuições no âmbito da ciência da leitura

Autor	Ano	Contribuição
Chomsky	1965, 1981, 1998	Neurobiologia da linguagem humana; aspectos que caracterizam as línguas humanas; contribuições para a compreensão das línguas enquanto sistemas.

Dehaene	2012	Readaptação dos circuitos neurais para a leitura a partir da neuroplasticidade cerebral.
Hoover e Tunmer Hoover e Gough	1986 e 1998	Sistematização dos subprocessos complexos da leitura em dois grupos independentes e não suficientes sozinhos: (i) decodificação e (ii) compreensão de linguagem.
Solé	1998	Proposição de uma nova abordagem para o ensino da habilidade com o uso de estratégias antes, durante e depois da leitura.
Scarborough	2001	Sistematização dos subprocessos da leitura e explicitação da relação interacional entre os subcomponentes do (i) reconhecimento da palavra e da (ii) compreensão linguística para o desenvolvimento da leitura qualificada.
Scott	2013	Explicitação da importância do conhecimento sintático de frases com estruturas complexas no processamento da leitura. ⁵
Gabriel	2016	Aponta a ausência da ciência da leitura no em políticas públicas como o PNAIC
Pisa	2018	Definição da leitura em processos cognitivos. Avaliação dos processos para aferição da proficiência.
Maia	2020	Mapeamento dos movimentos sacádicos da leitura.e diferenças entre leitores estruturantes e leitores lineares

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Nessa perspectiva, o direcionamento de instruções adaptadas às fragilidades de leitura identificadas nos estudantes é fundamental para a resolução eficiente de problemas de compreensão leitora e para o alcance de metas de aprendizagem. A proposição de uma abordagem e de estratégias de leitura devem prover o leitor para resolver problemas que solucionem problemas relacionados aos dois componentes principais. A autonomia na resolução de decodificação de palavras desconhecidas ou de incompreensões de significado das informações escritas fortalece o leitor proficiente de ferramentas para o alcance dos

⁵Além disso, os recentes padrões de conhecimento e prática para professores de leitura destacam o processamento e a estrutura das frases como domínios de conhecimento importantes.

objetivos de leitura. O domínio do sistema linguístico é fundamental para o bom desempenho da leitura, ainda que não o garanta sozinho.

Quadro 10 - Proposta de sistematização para a competência linguística e a proficiência leitora

Proposta de sistematização	
Competência linguística e proficiência em leitura⁶	Decodificação x Compreensão de linguagem = Compreensão de leitura
	Faculdade da Linguagem x Estímulos ⁷ = Competência linguística

Fonte: Elaboração própria, 2025.

É necessário superar a polarização entre natural e cultural. Precisamos compreender de que maneira esses dois campos são importantes e de que modo eles interagem entre si para consolidar o domínio sobre as modalidades oral e escrita da língua. A leitura tem sido descrita e ensinada enquanto uma prática social, mas a dimensão neurobiológica precisa ser considerada na proposição de abordagens que almejam promover o pleno desenvolvimento da habilidade que destaca-se no nível básico da escolarização, mas que ocorre ao longo de toda a vida.

Nesse sentido, é fundamental compreender a distinção entre os conceitos de letramento e de literacia. Ambos estão relacionados à habilidade de leitura, mas possuem diferenças que exigem atenção.

No que concerne às práticas sociais, a leitura é contemplada pelo conceito de letramento, que diz respeito ao uso da habilidade nos diversos contextos de interações entre os indivíduos. Essa perspectiva apresenta a leitura sob a ótica das características culturais da habilidade no contexto das relações sociais. Entretanto, esse conceito não considera o amplo conjunto de processos cognitivos complexos que são operados na execução da habilidade. De acordo com Morais (2020):

⁶ Epigenética propõe uma articulação entre fatores biológicos e ambientais.

⁷ Essa proposta, a qualidade dos estímulos linguísticos tem poder preditor sobre a formação leitora com base nos estudos de Scarborough (2001). A competência linguística e o conhecimento prévio necessários à leitura qualificada começam a desenvolver-se antes da escolarização e podem influenciar diretamente o desenvolvimento da habilidade leitora.

Letramento é entendido como a “prática social” da leitura e da escrita, adquirida através do contato com a escrita e em contextos que põem em evidência questões e relações sociais, sem que, no entanto, se especifiquem aspectos como os processos cognitivos que supostamente conduzem a saber ler e escrever, se realmente se aprende a ler e escrever de maneira eficiente, quais e como são precisamente as questões e relações sociais subentendidas, que representações se desenvolvem dessas questões e relações, e em que medida estas representações ajudam a melhorar a inserção social dos indivíduos e as relações entre eles. (Morais, 2020).

Em contrapartida, o conceito de literacia relaciona-se ao manejo proficiente de um amplo conjunto de processos cognitivos complexos e da habilidade no manejo desses processos. Nesse sentido, ainda que exista uma dimensão social aplicada à execução da leitura em diferentes contextos, os aspectos internos à habilidade evidenciam a necessidade de um desenvolvimento eficaz com vistas à proficiência necessária ao leitor hábil. Com base nesses aspectos, Moraes (2020) apresenta a seguinte definição:

Como definir o letrado? Podemos caracterizá-lo segundo condições de natureza cognitiva e enunciar uma condição necessária e outras que não são necessárias, mas são desejáveis para todos. Letrado é quem sabe ler e escrever as palavras (da ou das línguas que conhece) de maneira rápida, automática, não se dando sequer conta de como faz, de que processos mentais utiliza, isto é, sem ter de decodificá-las, na leitura, ou codificá-las, na escrita, de maneira progressiva, controlada conscientemente. (Morais, 2020).

Para que seja possível avançar nas discussões sobre a habilidade de leitura e alcançar novas perspectivas para o processo de ensino-aprendizagem, é fundamental observar os aspectos que caracterizam a habilidade em sua dimensão neurobiológica sem desconsiderar sua faceta social. O uso exclusivo do conceito de letramento sem pormenorizar os processos cognitivos complexos desconsidera um aspecto crucial à abordagem da habilidade e pode induzir propostas incompletas. Portanto, a distinção conceitual e a compreensão dos múltiplos processos subjacentes à leitura é um passo importante para o avanço da formação de leitores.

Capítulo 2 - Metodologia de pesquisa

Este estudo teve o duplo objetivo de i) analisar os documentos educacionais para verificar se os achados da ciência da leitura são contemplados nas proposições para o processo de ensino-aprendizagem na educação básica brasileira e ii) traçar novas perspectivas para o ensino-aprendizagem de leitura por meio da proposição oficinas enquanto procedimento metodológico.

Como visto no capítulo anterior, a leitura pode ser caracterizada como uma habilidade de caráter processual que necessita de um constante aperfeiçoamento. No âmbito do ensino, compreender os subprocessos que regem a leitura pode corroborar para práticas mais eficazes e para uma transposição mais efetiva da teoria à prática.

Nesse sentido, este capítulo tem finalidade dupla. De um lado, apresenta os pressupostos da Aprendizagem linguística Ativa, sobretudo no que diz respeito a seus fundamentos teóricos e às críticas feitas a BNCC em relação aos conceitos de língua e leitura (Pilati 2017, 2024; Pilati Weissheimer e Prado, 2023) e amplia as análises anteriores para o *Currículo em Movimento do Distrito Federal*. De outro lado, propõe oficinas, enquanto procedimento metodológico desta pesquisa, para consolidar o diálogo necessário entre os achados da ciência da leitura e as práticas de ensino-aprendizagem na educação básica.

Serão apresentados, portanto, os pressupostos teóricos da Aprendizagem Linguística Ativa em diálogo com os conceitos de língua e leitura adotados pela BNCC e pelo Currículo em Movimento do Distrito Federal a fim de analisar a relação entre as evidências científicas e as abordagens de ensino. Também serão mencionadas as estratégias de avaliação adotadas pelo PISA e pelo Enem. Por fim, serão apresentadas as propostas metodológicas que buscam efetivar as contribuições da linguística, da psicolinguística e da neurociência na elaboração de novos caminhos para a formação de leitores hábeis e proficientes.

2.1. Das escolhas procedimentais e dos objetivos de pesquisa

A decisão de articular, no arcabouço da pesquisa qualitativa, a análise documental e a proposição de oficinas busca contemplar a necessidade de reavaliar os pressupostos teóricos que fundamentam a educação básica e de delinear novas perspectivas para o ensino de língua portuguesa e para a formação de leitores proficientes.

No que concerne à dupla escolha metodológica, este estudo busca incidir sobre dois pontos fundamentais para a renovação do ensino de leitura e língua portuguesa: i) os pressupostos teóricos, que fundamentam as práticas de ensino-aprendizagem e ii) o trabalho didático-pedagógico realizado no chão da sala de aula.

Esses dois aspectos estão intimamente relacionados no processo de revisão das práticas de ensino para a obtenção de resultados mais satisfatórios. Logo, é necessário que a formação de leitores qualificados esteja fundamentada no rigor diante dos pressupostos teóricos e na reavaliação das práticas didático-pedagógicas.

2.2. Metodologia de análise dos documentos educacionais

Este estudo insere-se no campo das pesquisas qualitativas e possui natureza teórica-analítica e propositiva. A análise documental foi realizada a partir da seleção de normativos que fundamentam teoricamente o trabalho desenvolvido no âmbito da educação básica. Nessa perspectiva, a revisão dos documentos teve como objetivo avaliar de que maneira os conceitos de língua e leitura, especialmente em suas facetas neurobiológicas, são abordados pelos documentos que estabelecem normas e parâmetros para a educação brasileira.

A escolha pela análise documental justifica-se pela necessidade de avaliar os pressupostos teóricos que embasam o trabalho educacional e de consolidar a transposição dos achados da ciência para as práticas educacionais. Conforme afirma Lobato (2015), os conceitos linguísticos são subsídios teóricos necessários ao ensino de língua portuguesa.

Além disso, a análise documental é um procedimento adequado ao objetivo de compreender as concepções de língua e leitura adotadas pelos documentos que norteiam a educação. Logo, a utilização desse procedimento viabiliza a análise sistemática dos documentos oficiais a partir dos pressupostos teóricos apresentados anteriormente na seção de revisão da literatura pertinente.

Nessa perspectiva, a fim de verificar se as contribuições da ciência são (ou não) contempladas pelos documentos que norteiam a educação, foram selecionados dois documentos com diferentes graus de abrangência a fim de contemplar a análise no nível nacional e regional.

No arcabouço de documentos que fornecem parâmetros nacionais para o trabalho educacional no âmbito da educação básica, a Base Nacional Comum Curricular destaca-se

pelo seu caráter abrangente e norteador. Apesar de não ser definida como currículo, a BNCC fornece as bases sobre as quais a educação brasileira irá fundamentar-se. Cada etapa da educação básica possui seu documento correspondente. Para fins de análise, o recorte deste estudo adotou a edição para o Ensino Fundamental (anos finais) e para o Ensino Médio. Essa se deve ao fato de essas etapas correspondem ao nível de aperfeiçoamento da habilidade na formação leitora, ou seja, a etapa de aquisição inicial da habilidade (alfabetização) não foi o foco deste estudo.

Com foco no diálogo para fins de análise, o recorte de análise do Currículo em Movimento do Distrito Federal buscou contemplar o mesmo objetivo de estudo, que priorizou as etapas em que a habilidade de leitura, já desenvolvida em seu processo de aquisição inicial, é aperfeiçoada a fim de formar plenamente leitores qualificados.

No que concerne à análise e à seleção do conteúdo, o recorte deste estudo contemplou a *BNCC*, que é o documento normativo responsável por orientar a educação básica no âmbito brasileiro, e o *Currículo em Movimento do Distrito Federal* correspondente às etapas do ensino fundamental e médio no Distrito Federal.

Quadro X - Recorte de análise documental

Documento selecionado para a análise	Escopo de análise	
	Cenário nacional	Cenário regional (Distrito Federal)
	- Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental (Anos finais); - Base Nacional Comum Curricular (Ensino Médio).	- Currículo em Movimento do Distrito Federal - Ensino Fundamental (Anos finais); - Currículo em Movimento do Distrito Federal - Ensino Médio.

Fonte: autora (2025).

O objetivo foi identificar os conceitos de língua e leitura nos documentos selecionados e verificar se os pressupostos adotados estão de acordo com os achados recentes da ciência da leitura e com as contribuições da linguística gerativa. Logo, o delineamento do método

buscou atender às especificidades desta pesquisa qualitativa e de natureza teórico-conceitual e propositiva.

Foram analisados, portanto, os conceitos de língua e leitura sob a perspectiva teórica adotada neste estudo. Para o desenvolvimento desta etapa do estudo, foram selecionadas as competências e habilidades (BNCC) e os objetos de conhecimento (Currículo em Movimento) relacionados à leitura e ao manejo do conhecimento gramatical para as estratégias e procedimentos de leitura. Também foram analisadas as seções de fundamentação teórica dos documentos. Esta seleção não contemplou a ementa dos itinerários formativos do Novo Ensino Médio (NEM), pois não há documentação correlata relacionada ao Ensino Fundamental. Além disso, foi priorizada a correspondência entre os parâmetros da análise realizada. O quadro abaixo apresenta o detalhamento das escolhas metodológicas correspondentes à análise documental:

Quadro X - Escolhas metodológicas para a análise documental da BNCC e do Currículo em Movimento do Distrito Federal.

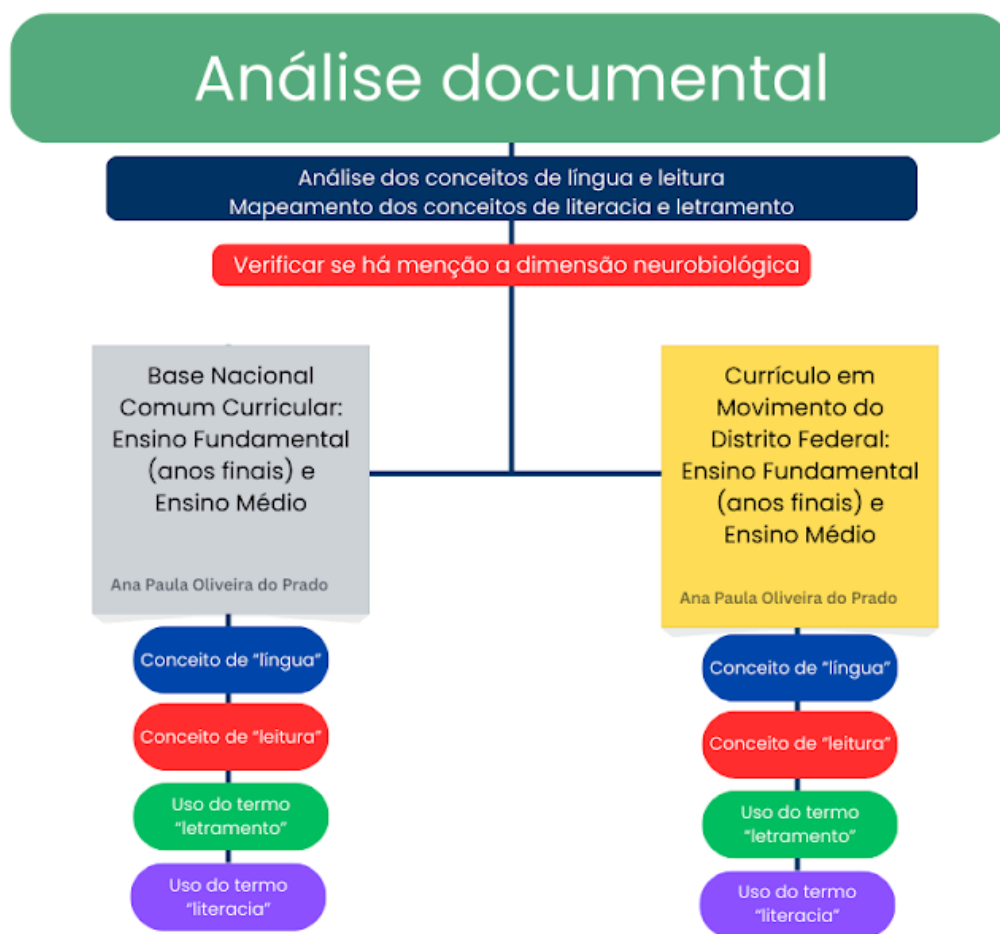
Recorte de análise documental					
Base Nacional Comum Curricular - Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio.			Currículo em Movimento do Distrito Federal - Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio.		
Conceito de língua	Conceito de leitura	Conceitos correlacionados (literacia e letramento)	Conceito de língua	Conceito de leitura	Conceitos correlacionados (literacia e letramento)
Fundamentação teórico-conceitual, competências e habilidades	Fundamentação teórico-conceitual, competências e habilidades	Fundamentação teórico-conceitual, competências e habilidades	Fundamentação teórico-conceitual e objetos do conhecimento	Fundamentação teórico-conceitual e objetos do conhecimento	Fundamentação teórico-conceitual e objetos do conhecimento

Fonte: autora (2025)

Também foram observados aspectos correlatos que dialogam com o ensino-aprendizagem de leitura e língua portuguesa, e que serão apresentados na seção de análise e discussão. A análise também observou a ocorrência do conceito de literacia e letramento nos dois documentos, observando as distinções teóricas apresentadas por Moraes

(2020). Apesar da ênfase nos conceitos de língua e leitura, as duas terminologias selecionadas também são relevantes para o escopo dessa análise. O quadro abaixo explicita o fluxo de análise documental adotado neste estudo:

Quadro X - Fluxograma metodológico da análise documental.



Fonte: autora (2025).

2.3. Sobre as relações entre a A.L.A, a ciência da leitura e o processo de ensino-aprendizagem: procedimentos metodológicos

Além da análise teórico-conceitual sistemática dos conceitos apresentados nos documentos que norteiam a educação brasileira, também foi adotado enquanto procedimento

metodológico a proposição de oficinas. Essa escolha fundamenta-se pela necessidade de traçar novas perspectivas para o ensino-aprendizagem de leitura e de língua portuguesa com base na Aprendizagem Linguística Ativa e os achados contemporâneos da ciência da leitura.

Em consonância com a análise documental, as oficinas foram desenvolvidas a partir de concepções de língua e leitura que consideram suas especificidades no processo de ensino e buscou contemplar a demanda por uma proposta de ensino-aprendizagem baseada em evidências. Além disso, almeja-se, por meio da breve descrição das opções, exemplificar as possibilidades de trabalho em sala de aula a partir de perspectivas que considerem os aspectos neurobiológicos da língua e da leitura para a formação de leitores. Conforme o quadro abaixo, cada oficina enfatiza um aspecto essencial à abordagem de ensino-aprendizagem da leitura baseada em evidências:

Quadro X - Proposição de articulação entre A.L.A, ciência da leitura e o processo de ensino-aprendizagem.

Procedimento metodológico		
Oficina 1 - Por trás da leitura: como o cérebro executa a habilidade.	Oficina 2 - Reconhecimento estratégico da estrutura do período.	Oficina 3 - Leitura e análise linguística
Ênfase na explicitação da dimensão neurobiológica da leitura.	Ênfase nas estratégias que relacionam o conhecimento gramatical e os procedimentos de leitura.	Ênfase na reflexão linguística sobre as estruturas sintáticas da língua portuguesa para o aperfeiçoamento da competência leitora por meio de estratégias de leitura crítica.

Fonte: autora (2025).

Logo, as oficinas têm por finalidade apresentar propostas de práticas pedagógicas para o processo de ensino-aprendizagem de leitura a partir das contribuições da ciência da leitura, da neurociência das aprendizagens e da linguística. Esse procedimento visa colaborar para a consolidação da transposição teórica em práticas que considerem as especificidades da habilidade de leitura e que contribuam para a formação de leitores qualificados.

2.3.1. Da metodologia de aplicação das oficinas

Com base na articulação entre ciência e educação, as oficinas apresentadas têm caráter propositivo e almejam traduzir os achados da ciência em práticas didático-pedagógicas para o ensino visando à literacia.

Nesse sentido, embora as oficinas tenham sido aplicadas na educação básica para turmas de 2º e 3º ano do Ensino Médio, este estudo dedicou-se à pesquisa qualitativa de análise documental teórica e à apresentação de oficinas em caráter propositivo, o objetivo não será apresentar de maneira estatística os resultados da aplicação.

Nessa perspectiva, a aplicação não teve caráter de estudo experimental, mas buscou observar os aspectos exitosos e as possíveis lacunas da proposição metodológica do ensino-aprendizagem de leitura fundamentado na A.L.A e na ciência da leitura.

Na seção de análise, serão apresentadas as impressões obtidas por meio da aplicação das oficinas em 6 turmas de, aproximadamente, 33 alunos cada. Essa decisão busca explicitar com detalhamento os procedimentos para associar a A.L.A e a ciência da leitura às práticas de ensino-aprendizagem em sala de aula. A quantificação estatística dos resultados da aplicação é importante para avaliar com precisão o efeito dessas intervenções. Todavia, esse é um objetivo de pesquisa que será explorado em um estudo posterior na etapa de doutorado com as ferramentas e recursos necessários para o desenvolvimento de um estudo experimental.

As oficinas propostas podem ser aplicadas em diferentes etapas da educação básica, salvaguardadas as adequações no nível de complexidade. Na aplicação realizada neste estudo, foram selecionadas 6 turmas da etapa de Ensino Médio. A aplicação ocorreu de maneira espaçada, ao longo de um semestre letivo (quatro meses) durante o ano de 2024. A duração da experiência de aplicação justifica-se pelo fato de que o acesso às turmas foi por meio de componentes curriculares distintos e em períodos letivos distintos para maior aproveitamento do tempo no calendário escolar. O quadro abaixo apresenta a organização das oficinas em relação ao público-alvo e a duração da experiência de aplicação às turmas:

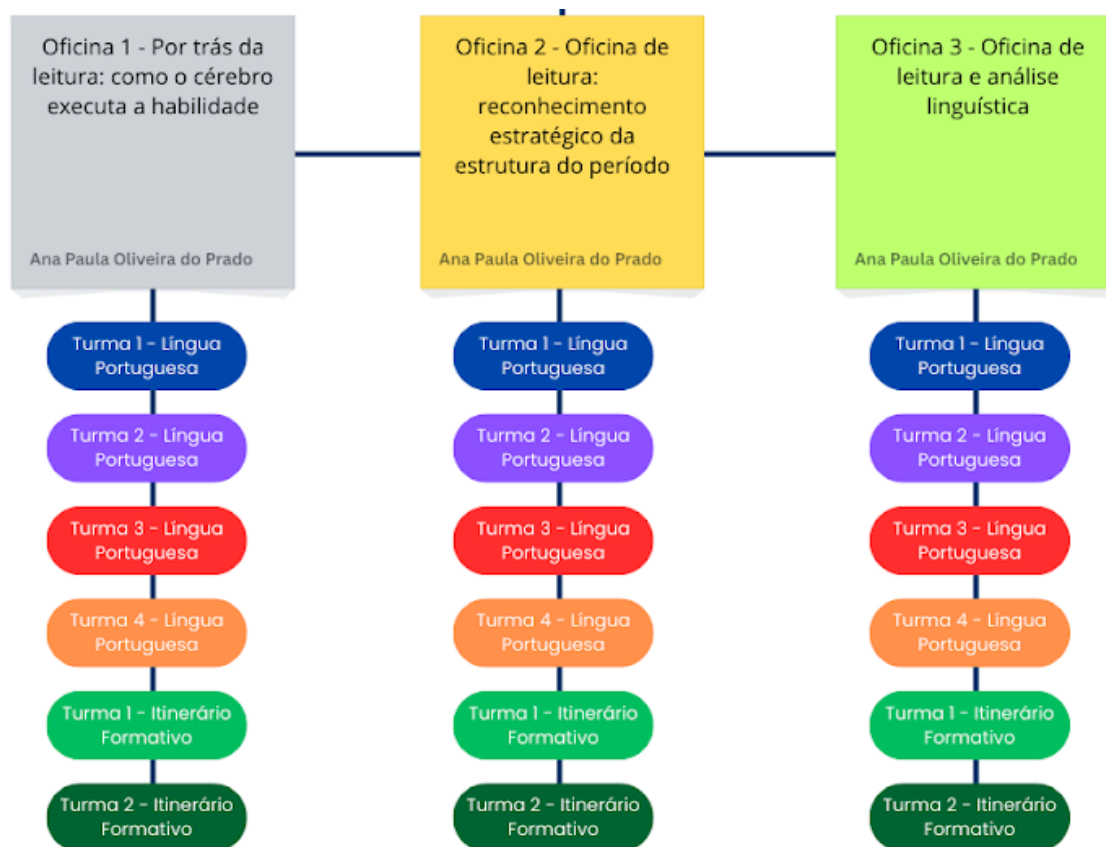
Quadro X - Sistematização da aplicação das oficinas em relação à duração e ao público-alvo.



Fonte: autora (2025).

Logo, o fluxograma de aplicações correspondentes a essa primeira testagem está detalhado no quadro abaixo com o detalhamento das turmas que receberam as oficinas em diferentes momentos do semestre letivo:

Quadro X - Fluxograma de aplicação das oficinas desenvolvidas:



Fonte: autora (2025).

Além disso, uma nova aplicação foi realizada em seis turmas durante um bimestre letivo em 2025. Nesta nova aplicação, também foram selecionadas duas turmas de 3º ano do Ensino Médio. Sendo assim, a segunda aplicação contou com um processo de ajuste com base na experiência da primeira aplicação a ser descrita na seção 3.2 desta dissertação, que é dedicada à dimensão interpretativista das experiências. O fluxograma abaixo apresenta a relação de oficinas, turmas (público-alvo) e período de aplicação:

Quadro X - Fluxograma da segunda aplicação das oficinas.



Fonte: autora (2025).

Portanto, o uso de oficinas enquanto procedimento metodológico tem por finalidade delinear possíveis caminhos para a aplicação da ciência da leitura por meio da A.L.A em sala de aula. Por fim, essa proposta de descrição do percurso metodológico de caráter exploratório é um caminho para disponibilizar ferramentas práticas a quem deseja implementar contribuições científicas ao fazer docente e adotar uma abordagem de ensino baseada em evidências.

Capítulo 3 - Análise e discussão dos dados: a leitura nos documentos educacionais e os caminhos para a articulação entre a ciência da leitura e a A.L.A no ensino

No que concerne à compreensão do cenário educacional em relação à leitura, a análise documental dos conceitos adotados pelos documentos que norteiam as práticas de ensino-aprendizagem é uma etapa fundamental à avaliação das concepções teóricas. Nessa perspectiva, os conceitos de língua e leitura foram analisados à luz da bibliografia adotada neste estudo, que foi apresentada na primeira seção desta dissertação.

A dupla proposta será apresentada de maneira a contemplar a articulação entre pressupostos teóricos e propostas práticas. A primeira parte deste capítulo será dedicada à i) apresentação da análise documental e a ii) descrição detalhada das oficinas e das impressões decorrentes da aplicação desta proposta. Essa escolha visa à explicitação detalhada dos aspectos teóricos e práticos que fundamentam o problema de pesquisa deste estudo e à valorização da importante articulação entre a teoria e a prática no âmbito do ensino, especialmente em relação ao processo de ensino-aprendizagem baseado em evidências.

Em consonância com a escolha de apresentação, cada oficina possui uma subseção dedicada à descrição analítica dos resultados obtidos nas aplicações. Almeja-se, por meio dessa organização, [COMPLETAR]

3.1. Análise dos dados - documentos e avaliações educacionais

Nesta seção, serão apresentadas as análises documentais da Base Nacional Comum Curricular e do Currículo em Movimento do Distrito Federal. A análise teórico-conceitual foi parametrizada pelo arcabouço teórico da Aprendizagem Linguística Ativa e da ciência da leitura. A seleção destes documentos justifica-se pela importância do papel orientador e normativo que ambos desempenham no eixo nacional e local aos quais se inserem.

Este estudo analítico busca não apenas o aprofundamento dos conceitos teóricos que fundamentam a prática docente, mas também a identificação dos pontos de convergência e tensão entre as abordagens nacional e local. A escolha pelo documento utilizado pelo Distrito Federal se deu pela minha atuação docente na respectiva rede de ensino e pela práxis

orientada a partir dos normativos orientadores do Currículo em diálogo com as evidências científicas e a minha trajetória na pesquisa.

Portanto, esta subseção é dedicada à análise individualizada e comparativa dos documentos com explicitação dos conceitos principais analisados, mas em diálogo com os demais aspectos do ensino de língua portuguesa que corroboram o estudo analítico das abordagens propostas.

3.1.2. Análise dos conceitos de língua e leitura na BNCC sob a perspectiva da ALA

Os pressupostos teóricos adotados por documentos que parametrizam a educação fundamentam as propostas desenvolvidas pelos sistemas de ensino. Em relação ao ensino de língua portuguesa e leitura, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) apresenta um conjunto de competências e habilidades que devem ser fomentadas por meio das práticas educacionais. A organização dos sistemas de ensino no Brasil seguem uma proposta de diálogo e parametrização, mas os sistemas são dotados de autonomia para adequar as propostas aos seus contextos específicos a fim de alcançar os objetivos educacionais estabelecidos pela BNCC.

Entre os conceitos essenciais para a proposição de estratégias de ensino, estão os de “língua” e “gramática”, que já foram apresentados nos capítulos anteriores sob o escopo da Teoria Gerativa. Pilati (2024) aponta que os documentos oficiais apresentam lacunas relevantes em relação aos dois conceitos em destaque, o primeiro deles é o fato de o documento ignorar a faceta neurobiológica da linguagem. Como vimos no primeiro capítulo, o aspecto neurobiológico da linguagem humana torna a aprendizagem da língua totalmente diferente de qualquer outra aprendizagem. Enquanto há aspectos da aprendizagem que decorrem de uma aculturação, a linguagem é subsidiada pela existência da Faculdade da Linguagem.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a língua é descrita como um sistema de signos específicos, histórico e social, que possibilita à espécie humana significar o mundo e a sociedade.

Na BNCC, a língua é definida como um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade (Pilati, 2024). A dimensão discursiva é contemplada pelos documentos que descrevem a língua sob o arcabouço das práticas sociais. Entretanto, o documento não menciona os aspectos neurobiológicos das línguas humanas que

as caracterizam enquanto sistemas, tampouco explicita o caráter inato da habilidade que advém da dotação biogenética e que distingue a espécie humana das outras existentes.

Nessa perspectiva, as competências e habilidades explicitadas pela BNCC não consideram aspectos como a existência da Faculdade da Linguagem que torna a língua singular em relação a outras habilidades. Tampouco, há menção aos aspectos que evidenciam o conhecimento tácito do falante em relação ao sistema linguístico da sua língua materna. Ao definir a língua como um ato “interindividual”, há menção aos aspectos sociais da língua. Todavia, uma abordagem que não considera as especificidades e complexidades da habilidade é constituída de uma lacuna que ocasionará falhas na proposição de estratégias de ensino que contemplem as necessidades de aprendizagem para o pleno desenvolvimento.

A perspectiva adotada pelos documentos considera um aspecto importante da língua que é reconhecido como o reflexo da identidade cultural. Todavia, a proposta desconsidera uma faceta fundamental que é a dimensão científica da linguagem que reconhece a existência de uma estrutura dedicada à aquisição e desenvolvimento.

Desse modo, não é possível comparar a aprendizagem de história com a aprendizagem da língua materna de um indivíduo. Esses aspectos decorrem da evolução das espécies e subsidiam o desenvolvimento da linguagem humana com robustez, criatividade, recursividade e independência de estímulos.

Nessa perspectiva, uma proposta que desconsidera uma faceta crucial que caracteriza e distingue a língua de outras aprendizagens deixa de contemplar todas as necessidades para o seu pleno desenvolvimento. Logo, há lacunas que estimulam uma abordagem incompleta e que conflituam com a proposição de objetivos de aprendizagens como os estabelecidos pela BNCC.

Em relação à leitura, o documento mantém a lacuna conceitual. A definição da habilidade contempla a dimensão da leitura nas práticas sociais e em sentido amplo (Pilati, Weissheimer, Prado, 2023), referindo-se não apenas ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráficos) e dinâmicas (filmes, vídeos, etc). Há, portanto, o cuidado em explicitar os aspectos socioculturais que permeiam as práticas de leitura na sociedade.

Entretanto, não há menção à natureza complexa da habilidade, tampouco são consideradas as características neurobiológicas que tornam a sua aquisição uma tarefa não natural para a espécie humana. A ciência evidencia que a aprendizagem da leitura não é espontânea, mas necessita de instrução adequada aliada à gama de processos cognitivos e de alterações na estrutura cerebral. Ainda que a dimensão social seja fundamental para a

habilidade, ela não contempla todos os aspectos necessários a uma abordagem adequada às especificidades da leitura no processo de ensino-aprendizagem.

As práticas sociais de leitura são mencionadas no documento, tanto na definição quanto nas propostas de habilidades e competências, mas não é considerado o caráter procedimental da habilidade em termos de processos cognitivos. Também não são apresentados explicitamente os subprocessos que integram a competência leitora à luz da ciência da leitura. Há menção, por exemplo, ao conhecimento prévio, mas sem defini-lo como parte de um sistema robusto de processos e habilidades que caracterizam a leitura.

As especificidades da língua escrita em relação à língua oral não são descritas em termos neurobiológicos que distinguem as duas modalidades. Em relação às contribuições da linguística contemporânea, o documento omite uma dimensão fundamental ao ensino de gramática e leitura. O reconhecimento da competência inata dos falantes e a noção da língua enquanto sistema contribui para uma prática de ensino que considere o conhecimento prévio dos estudantes e que estimule o desenvolvimento do conhecimento profundo sobre os fenômenos linguísticos. Com base em Pilati (2017), esse aspecto é uma das dimensões fundamentais à educação linguística de qualidade.

Em relação à leitura, compreendê-la enquanto um sistema articulado entre processos e habilidades de compreensão linguística e de reconhecimento das palavras eleva as abordagens de ensino ao nível da precisão em instruções, avaliações e intervenções. A dimensão sociocultural integra a leitura, mas não garante uma abordagem completa sozinha. Desconsiderar a complexa arquitetura neurobiológica do processo implica em proposições com lacunas teóricas relevantes para o processo de ensino-aprendizagem. Essa falha prejudica o ensino de língua portuguesa em relação ao aperfeiçoamento do conhecimento gramatical e da leitura.

Quadro 13: Sistematização das interfaces da leitura nos PCNs e na BNCC

Interfaces da leitura	Aspectos socioculturais	Contemplados
	Aspectos neurobiológicos	Não contemplados
	Aspectos linguísticos⁸	Não contemplados

Fonte: autora, 2025.

⁸ Para a análise do documento em questão, foram considerados os aspectos linguísticos baseados na Teoria Gerativa, que é a vertente linguística que fundamenta teoricamente esta dissertação.

Os documentos oficiais revelam que ainda há uma distância considerável entre as contribuições da ciência e as práticas de ensino. Não há como solucionar uma problemática sem compreendê-la, tampouco sem intervir de maneira direcionada e adequada na raiz do problema. Organizar o ensino de gramática e de leitura sobre novas bases requer a atualização dos fundamentos teóricos e das abordagens práticas. É fundamental solucionar as lacunas que afastam os achados científicos das ações de ensino-aprendizagem para a melhoria da qualidade da educação. As práticas educacionais precisam de subsídio teórico que contemple o desenvolvimento pleno necessita de instrução durante anos de escolarização na etapa básica.

3.1.3. Análise dos conceitos de língua e leitura no *Currículo em Movimento do Distrito Federal* (2018).

Os sistemas de ensino possuem autonomia para a elaboração dos currículos, salvaguardadas as determinações da legislação educacional, as diretrizes estabelecidas pelos PCNs e as competências e habilidades estabelecidas pela BNCC. Portanto, a análise dos currículos por sistema de ensino evidencia um alinhamento aos parâmetros e uma adequação específica à realidade experienciada para promover o alcance dos objetivos específicos da rede de ensino e do país.

O Currículo em Movimento do Distrito Federal apresenta objetivos de aprendizagens a serem alcançados a cada etapa da educação básica. O documento estabelece os conhecimentos essenciais aos estudantes a cada fase da escolarização e busca assegurar a aprendizagem de acordo com as leis educacionais.

Para a análise neste estudo, foram selecionadas as edições mais recentes do Currículo para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Serão analisados nos documentos os conceitos de língua e de leitura, além das proposições para o ensino de ambas. Serão apresentados os pressupostos teóricos dos documentos sob análise criteriosa fundamentada na linguística contemporânea, na neurociência e nas ciências cognitivas da aprendizagem.

3.1.4 Análise do conceito de língua no *Currículo em Movimento do Distrito Federal* (2018)

Em relação ao ensino de língua portuguesa, o Currículo foi elaborado considerando, entre outras referências, os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicado em 2001, e a BNCC publicada em 2018. O Documento, que possui versões correspondentes a cada etapa da educação básica, delimita os objetivos de aprendizagem e os conhecimentos essenciais em língua portuguesa.

A versão do Currículo dedicada ao Ensino Fundamental define a língua como:

Instrumento de poder que propicia a comunicação, construção do conhecimento, apropriação dos meios científicos, tecnológicos, participação em processos políticos e expressão cultural. (Brasília, 2018).

O documento também estabelece como finalidade do ensino de língua portuguesa a competência comunicativa, que é definida no currículo como a “capacidade de expressar-se adequadamente em qualquer situação, de forma oral e escrita, portanto, ler e escrever proficientemente” (p. 13). Conforme o documento, a competência deve prover os estudantes com a habilidade para “resolver problemas, ter acesso a bens culturais e alcançar participação plena no mundo letrado”. Espera-se, portanto, que os estudantes alcancem o desenvolvimento completo das habilidades para aplicá-las cotidianamente com autonomia e criticidade.

Todavia, o conceito de língua que fundamenta teoricamente as propostas do documento contempla a definição apenas no arcabouço cultural e das práticas sociais. No que se refere à dimensão biológica da linguagem humana, o documento não adota o aspecto característico das línguas humanas na conceituação.

Nesse sentido, apesar de almejar o desenvolvimento pleno da competência comunicativa, o documento desconsidera aspectos relevantes para o processo de ensino de língua portuguesa.

Ainda em relação à competência comunicativa, o Currículo para os anos finais do Ensino Fundamental propõe a articulação entre oralidade, escuta, leitura, escrita e análise linguística por meio do trabalho didático com gêneros textuais.

Considera-se, ainda, que o acesso ao letramento se dá por meio dos gêneros textuais e que o ensino de língua deve ocorrer por meio de textos encontrados na vida diária a fim de formar com proficiência leitores e produtores de texto. O Currículo enfatiza aspectos culturais e as práticas discursivas que envolvem o uso da língua na modalidade oral e escrita. Há

menção ao conceito de multiletramentos⁹, que corrobora a perspectiva teórica apresentada na definição de língua e nos objetivos do ensino de língua portuguesa.

São considerados, para fins de definição e caracterização, elementos que retratam a língua enquanto dispositivo social. Os aspectos ideológicos das práticas sociais de uso da língua são citados e estabelecidos como parâmetro para a abordagem de ensino. A adoção do conceito de multiletramentos prospecta uma abordagem de ensino de língua portuguesa estruturada sobre os aspectos culturais e semióticos (Brasília, p. 18).

Espera-se que o ensino promova o desenvolvimento dos estudantes em leitura e produção textual ao nível da proficiência. Porém, não há menção à dimensão neurobiológica, tampouco são abordadas as particularidades das línguas humanas em relação a outros códigos comunicativos nos pressupostos teóricos. Há, portanto, uma lacuna teórica que compromete o ensino de língua portuguesa.

Não há no documento menção a conceitos fundamentais como a Faculdade da Linguagem. Os objetos de conhecimento não explicitam a noção de sistema linguístico, mas buscam estabelecer relações entre os conhecimentos gramaticais, leitura e escrita. Há, portanto, uma articulação implícita entre os três domínios por meio da proposição de objetivos como identificar a estrutura do período em textos lidos.

Entretanto, apesar da importância da relação entre o conhecimento gramatical e as habilidades de leitura e escrita, não há menção explícita a essa relação no documento. Os objetos de conhecimento mencionam competências como identificar verbos, estruturas constituídas sobre um núcleo verbal e efeitos de sentido no uso de orações adjetivas restritivas explicativas:

Quadro 14 - Objetos do conhecimento no Currículo em Movimento do DF - anos finais do Ensino Fundamental

Objetos de conhecimento
Identificar, em texto ou sequência textual, orações como unidades constituídas em torno de um núcleo verbal e períodos como conjunto de orações conectadas. - 6º ano

⁹ Segundo Rojo (20XX), os multiletramentos é caracterizado pelo conjunto de práticas de leitura, escrita, análise crítica, ou seja, relaciona-se com as práticas sociais e discursivas da linguagem.

Identificar, em textos lidos ou de produção própria, **períodos compostos nos quais duas orações são conectadas por vírgula, ou por conjunções** que expressem soma de sentido (conjunção “e”) ou oposição de sentidos (conjunções: “mas”, “porém”). - 7º ano

Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, **verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos**. - 7º ano

Identificar efeitos de sentido do uso de orações adjetivas restritivas e explicativas em um período composto - 9º ano

Fonte: Currículo em Movimento do Distrito Federal, 2018. Seleção da autora. Grifos da autora.

3.1.5. Análise do conceito de leitura

O conceito de leitura apresentado pelos documentos educacionais selecionados para esta análise contempla a dimensão sociocultural da habilidade de leitura e apresenta propostas alinhadas às práticas sociais de uso da habilidade. Para aprofundar a compreensão das propostas apresentadas pelo Currículo, serão analisadas as definições de leitura adotada pelo documento a fim de verificar se estão contempladas as especificidades da habilidade.

A leitura é fruto de uma aculturação, todavia a sua realização não é apenas uma execução de natureza cultural, mas constitui um conjunto de diversas habilidades e processos cognitivos complexos que, articulados, propiciam a compreensão de informações apresentadas em formato de texto.

O conjunto de operações cognitivas complexas realizadas pelo cérebro humano não podem ser desconsideradas na proposição de abordagens de ensino-aprendizagem. As propostas educacionais para a etapa inicial da educação básica enfatiza a importância de abordagens eficazes no período inicial de aquisição da leitura.

Nessa perspectiva, não é trivial a precedência de um amplo conjunto de transformações na estrutura cerebral que possibilitam a execução da leitura. Ainda que o aspecto cultural seja relevante, ele não é suficiente para a realização da leitura e tampouco para a proposição de uma abordagem que vise ao desenvolvimento pleno do leitor.

Entretanto, as etapas posteriores à aprendizagem inicial da habilidade apresentam lacunas consideráveis em relação à faceta neurobiológica da leitura e seus processos

cognitivos complexos. Diante de um cenário que contempla apenas um recorte da habilidade e desconsidera uma faceta fundamental ao desenvolvimento profícuo da leitura, as propostas e diretrizes são dissonantes em relação aos objetivos pretendidos.

Existem fatores não exclusivos à natureza da leitura que podem predizer o êxito do processo de aprendizagem. Entretanto, esses atenuantes agravam o cenário da leitura no Brasil quando somados a uma gama de problemas basilares que é o desconhecimento das especificidades da leitura. A problemática a nível conceitual encontra sua matriz nos PCN's e se replica nos demais documentos que o adotam como base, como a BNCC, que fundamenta o Currículo em Movimento do Distrito Federal.

Contudo, o Currículo em Movimento do DF apresenta avanços significativos em relação ao cenário observado na BNCC. As menções à habilidade de leitura consideram processos cognitivos como distinção de fato e opinião, uso de estratégias e procedimentos de leitura. Além disso, o Currículo propõe a identificação das estruturas gramaticais em textos lidos e produções autorais.

O quadro a seguir apresenta uma seleção de objetos do conhecimento que integram o Currículo em Movimento do Distrito Federal (anos finais). Os grifos marcam os aspectos de avanço significativo na definição e abordagem da leitura.

Quadro 15 - Seleção de objetos de conhecimento do Currículo em Movimento do DF
(Ensino Fundamental - Anos finais)

Objetos do conhecimento - Leitura
Estratégias e procedimentos de leitura , planejamento e produção em textos reivindicatórios e propositivos (6º ano)
Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto) - 7º ano
Estratégias de leitura: distinção de fato, opinião e identificação de teses e argumentos (7º ano)
Estratégias e procedimentos de leitura, planejamento e produção em textos reivindicatórios os propositivos - 9º ano

Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam. - 9º ano

Fonte: Currículo em Movimento do Distrito Federal, 2018.

No breve recorte, não há menção ao uso de estratégias de leitura fundamentadas no conhecimento gramatical para o aprofundamento da compreensão textual. Entretanto, o documento apresenta avanços significativos ao mencionar o uso de estratégias e procedimentos de leitura ao longo de toda a etapa do Ensino Fundamental (anos finais).

Ainda em relação aos avanços na abordagem do ensino de leitura, o Currículo propõe um ensino que explicita as estratégias e mobilize a autonomia dos estudantes a partir da demonstração de como executar a tarefa de leitura:

Por meio da antecipação, o leitor vai formulando hipóteses utilizando pistas fornecidas pelo próprio texto, conhecimentos prévios, informações implícitas ou suposições, percebendo o que está por vir. Ao levantar hipóteses sobre gênero, autor, título, vocabulário, pistas durante a leitura, o professor torna essa estratégia consciente para seus alunos. Nesse aspecto, a metodologia de leitura apresentada por Bortone (2008) é um caminho para o professor que deseja mobilizar estratégias cognitivas de leitura [...].

Ainda com relação à abordagem da leitura, a versão do Currículo em Movimento para o Ensino Médio apresenta um conjunto de objetos do conhecimento que menciona estratégias e operações cognitivas. Também há menção ao uso de estratégias de natureza gramatical para o aprofundamento da compreensão:

Quadro 16 - Objetos de conhecimento do Currículo em Movimento do DF - Ensino Médio

Objetos do conhecimento - Habilidade de leitura
LP19FG Analisar a relação do eu-social, pelo uso da leitura e do estudo da construção de gêneros textuais de predominância descritiva, informativa e narrativa (assim como a estrutura e os elementos da narração), construindo, paulatinamente, o processo identitário sob a ótica das metodologias ativas e do protagonismo juvenil.
LP09FG Detectar, em textos multimidiáticos, estratégias argumentativas empregadas para o convencimento e a persuasão do público, tais como intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras, e inferir quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público-alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados, a fim de

posicionar-se de forma responsável diante das possibilidades de manipulação da comunicação.

LP20FG Aplicar situações de estudo, procedimentos e estratégias de leitura e escrita (com uso dos aspectos morfo-sintáticos e semânticos), escolhidos e adequados aos objetivos e à natureza do conhecimento proposto, de modo consciente e ativo para a divulgação de estudos específicos.

Fonte: Currículo em Movimento do Distrito Federal, 2018.

Nota-se que o Currículo em Movimento apresenta avanços em relação à BNCC em termos de concepção de leitura. Entretanto, o documento não apresenta propostas harmônicas em relação ao ensino de leitura e língua portuguesa. Apesar da abordagem contemplar os aspectos procedimentais da habilidade, existem lacunas conceituais no conceito de língua e leitura explícitas nos objetos do conhecimento. Os aspectos neurobiológicos devem ser apresentados em articulação com estratégias e procedimentos

3.1.6 BNCC e Currículo em Movimento do DF: Análise comparada dos pressupostos teóricos sobre os conceitos de língua e leitura

Quadro 17: Conceitos de língua na BNCC e no Currículo em Movimento

Documento	Ensino Fundamental (Anos finais)	Ensino Médio
BNCC	Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.	Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
Currículo em Movimento do Distrito Federal	A língua é um instrumento de poder que propicia a comunicação, construção do conhecimento, apropriação dos meios científicos, tecnológicos, participação em	Dentro do aspecto linguístico, o ensino de língua “corresponde ao saber intuitivo que todo falante tem de sua própria língua, a qual tem sido chamada

	processos políticos e expressão cultural” (Brasília, p. 13, 2018).	de ‘gramática internalizada” (ANTUNES, 2007, p. 25). Não se pode, pois, realizar um encurtamento da língua, desencadeando um preconceito linguístico ainda tão enraizado na cultura brasileira (FARACO, 2008).
--	--	--

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Quadro 18: Conceitos de leitura na BNCC e no Currículo em Movimento

Documento	Ensino Fundamental (Anos finais)	Ensino Médio
BNCC	Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, tais como as apresentadas a seguir.	
Currículo em Movimento do Distrito Federal	Em relação à leitura/escuta, para o alcance de proficiência, evidencia-se a necessidade de ações como interpretar ideias; fazer analogias; perceber o aspecto polissêmico da língua; construir inferências; combinar conhecimentos prévios com informação textual; perceber intertextualidade presente em textos; fazer previsões iniciais e alterá-las durante a leitura; refletir sobre o que foi lido, sendo capaz de tirar conclusões e fazer julgamentos sobre ideias expostas. Nesse nível de leitura, observados os propósitos do autor, o sujeito adentrará, letra por letra, em um mergulho no enredo lido, permitindo-se avançar, esclarecer e validar suposições. Acredita-se, então, que esse mesmo leitor seja capaz de processar, criticar, contradizer e avaliar as informações que estão diante dele, apurando o significado obtido (SOLÉ, 2003).	O ato de ler e escrever está entrelaçado a distintas modalidades de linguagem além da escrita , como a imagem, a fala e a música. Os multiletramentos, assim, refletem sobre as mudanças sociais e tecnológicas verificadas na sociedade atual.

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Quadro 19 - Seleção de habilidades da BNCC relacionadas à leitura

HABILIDADES
(EM13LP28) Organizar situações de estudo e utilizar procedimentos e estratégias de leitura adequados aos objetivos e à natureza do conhecimento em questão.
(EM13LP08) Analisar elementos e aspectos da sintaxe do português , como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeitos que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa.
(EM13LP31) Compreender criticamente textos de divulgação científica orais, escritos e multissemióticos de diferentes áreas do conhecimento, identificando sua organização tópica e a hierarquização das informações , identificando e descartando fontes não confiáveis e problematizando enfoques tendenciosos ou superficiais

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Seleção e grifos da autora.

3.1.7 Literacia ou letramento? Uma análise teórico-conceitual na BNCC e no Currículo em Movimento do Distrito Federal

A distinção teórica entre os conceitos de *literacia* e *letramento* é discutida no âmbito dos estudos científicos. Para conduzir a análise, adotaremos o estudo de Moraes (2020), que propõe um debate sobre essas duas propostas conceituais à luz da ciência da leitura.

No que concerne aos aspectos neurobiológicos da leitura, Moraes destaca que o conceito de letramento, adotado no contexto educacional brasileiro, não contempla a dimensão cognitiva da habilidade. A terminologia utilizada pelos documentos educacionais norteadores ganham espaço nas escolas brasileiras e direcionam o trabalho educacional de formação de leitores às práticas sociais de leitura.

Em relação ao aspecto social da habilidade, é fundamental que a formação de leitores vise às práticas em sociedade, que serão essenciais à cidadania plena do indivíduo. Entretanto, apesar de contemplar a dimensão de aplicação prática da habilidade, a terminologia negligência a dimensão neurobiológica da leitura e fomenta uma prática educacional distante das contribuições neurocientíficas. Esse aspecto corrobora para o distanciamento entre educação e ciência.

Também segundo Moraes, o conceito de literacia consegue contemplar tanto os aspectos sociais da leitura quanto a dimensão neurobiológica. Logo, a adequação terminológica adequa-se à necessidade de uma formação fundamentada nas contribuições científicas e .

Não se trata, portanto, de uma mera complexificação dos conceitos, mas da explicitação de processos inerentes à leitura que devem embasar o trabalho didático-pedagógico em todas as instâncias. A formação de leitores qualificados torna-se um desafio ainda maior quando as bases conceituais que embasam o trabalho educacional apresentam lacunas comprometedoras. Esse lapso possui um efeito em cadeia: tem seu início na fundamentação teórica e consolida-se nas práticas realizadas no chão da sala de aula.

No que tange à formação de leitores proficientes em âmbito nacional e local, as lacunas conceituais podem ser observadas nos documentos selecionados para análise neste estudo. Quando investigadas em conjunto com os índices que mensuram a qualidade da formação leitora dos estudantes, essas fragilidades teóricas evidenciam a necessidade de uma transformação do cenário.

Em relação ao uso desses conceitos pela Base Nacional Comum Curricular, foi possível observar que a perspectiva social da habilidade predomina, enquanto os aspectos neurobiológicos não são mencionados explicitamente.

Na análise detalhada do documento correspondente ao Ensino Fundamental (anos finais), há na parte inicial a menção à “cultura letrada”. Em consonância com o conceito inicial, o documento adota o conceito de *letramento*, sempre enfatizando as práticas sociais de uso da habilidade leitora.

Numa abordagem similar, a edição direcionada ao Ensino Médio adota o conceito de *letramentos e multiletramentos*. A redação do documento está estruturada sobre a perspectiva social do ensino-aprendizagem da leitura. Nesse sentido, a abordagem proposta pelo documento não apresenta menção explícita às competências cognitivas e linguísticas sob a perspectiva da neurociência.

Tanto em relação ao Ensino Médio quanto em relação ao Ensino Fundamental, a Base não menciona o conceito de literacia. A escolha do conceito de multiletramentos coloca em evidência a busca por uma terminologia que contemple os múltiplos aspectos formativos, mas ainda não corresponde à necessidade de uma abordagem fundamentada nas recentes descobertas da ciência da leitura. Esse aspecto pode ser observado no seguinte trecho do documento:

As práticas de leitura e produção de textos que são construídos a partir de diferentes linguagens ou semioses são consideradas práticas de multiletramentos, na medida em que exigem letramentos em diversas linguagens, como as visuais, as sonoras, as verbais e as corporais. Já os novos letramentos remetem a um conjunto de práticas específicas da mídia digital que operam a partir de uma nova mentalidade, regida por uma ética diferente. Brasil, 2017. Base Nacional Comum Curricular.

Numa análise a nível local, o Currículo em Movimento também apresenta lacunas conceituais que dialogam com os resultados obtidos no estudo aprofundado da BNCC. Para fins de análise comparativa, foram selecionados os documentos referentes ao Ensino Fundamental (anos finais) e ao Ensino Médio.

No que tange ao Ensino Fundamental, o Currículo em Movimento não adota o conceito de literacia. Ao lugar do conceito que contempla as dimensões essenciais à formação leitora, o Currículo apresenta o conceito de *letramento* em suas propostas. Há menção à Marcuschi (2008), que fundamenta a abordagem da habilidade de leitura no âmbito das práticas sociais:

A partir desse ensino que contemple o trabalho didático com gêneros textuais, é possível a articulação entre oralidade, leitura/escuta, escrita/produção textual e análise linguística/semiótica, pois saberes provenientes de cada uma dessas práticas de linguagem se relacionam na compreensão e utilização de diferentes gêneros textuais, diversificando e ampliando situações de letramento vivenciadas por estudantes. Marcuschi (2008, p.149) confirma essa perspectiva de ensino da Língua Portuguesa ao dizer que “[...] o trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas”.

Brasília, 2018. Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental (Anos finais).

Em consonância com os pressupostos teóricos da Base, o Currículo correspondente à etapa do Ensino Médio adota o conceito de *multiletramentos*. A proposta conceitual segue a estrutura padronizada do documento, que apresenta três multiletramentos por área do conhecimento. Em relação a linguagens, o documento fundamenta-se na proposta de CAZDEN (1996), conforme a citação a seguir:

O Documento aborda a teoria dos multiletramentos de Cazden et al. (1996) e propõe as seguintes para a área de linguagens:

(CAZDEN et al. 1996):

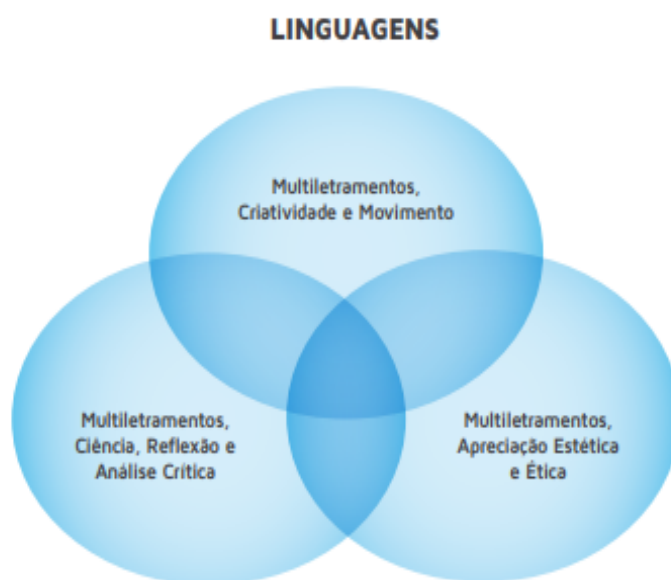
Multiletramentos, criatividade e movimento;

Multiletramentos, apreciação estética e ética; e

Multiletramentos, ciência, reflexão e análise crítica. Brasília. Currículo em Movimento do Distrito Federal.

Nessa perspectiva, também há o uso do termo “letrado”, que é sempre vinculado às práticas sociais de uso da língua. Embora os multiletramentos propostos sejam pertinentes, não há uma especificação que explicita a dimensão neurobiológica da língua, tampouco da leitura. Conforme a figura abaixo, os multiletramentos propostos devem coexistir com pontos de interseção:

Figura X - Multiletramentos propostos pelo Currículo do Ensino Médio no Distrito Federal.

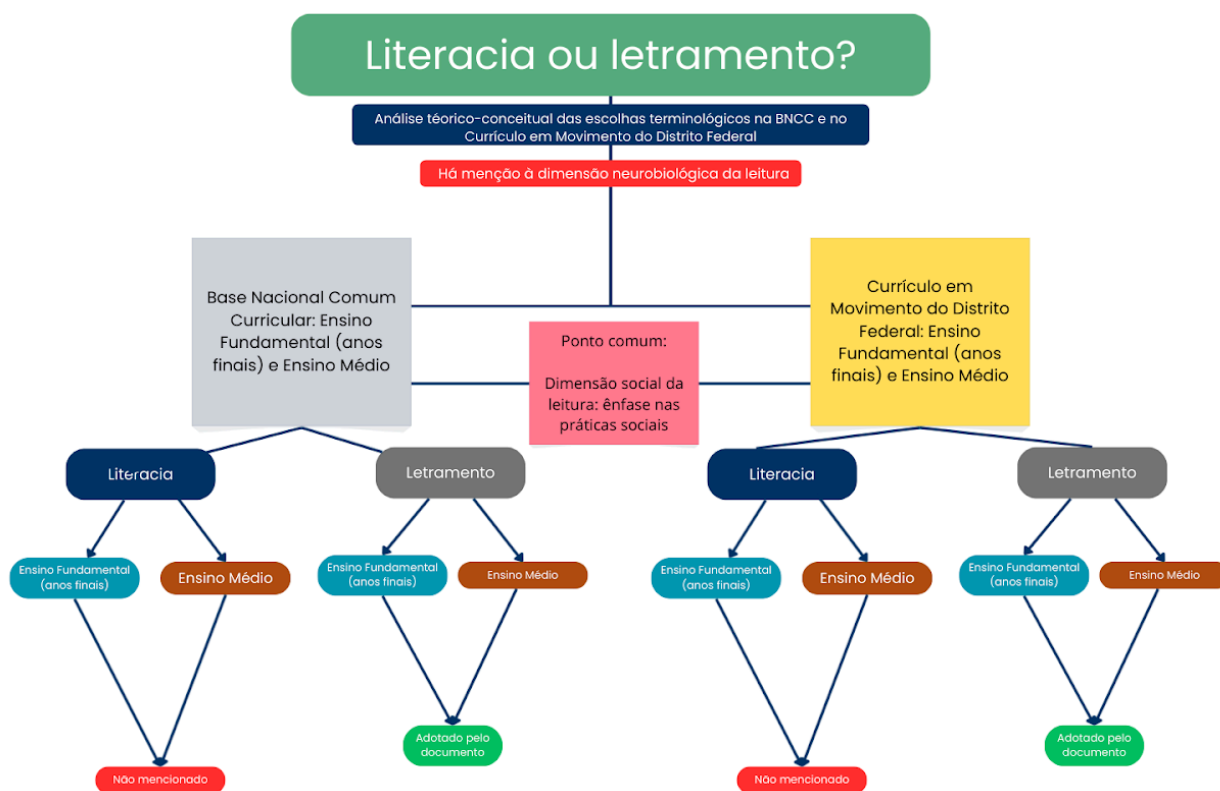


Fonte: Currículo em Movimento do Distrito Federal (XXX)

O eixo de *Ciência, Reflexão e Análise Crítica* dialoga com o desenvolvimento da proficiência leitora. Entretanto, não apenas pela ausência do termo *literacia*, o documento enfatiza as práticas sociais e não menciona explicitamente os complexos subprocessos cognitivos evidenciados pela ciência.

Em síntese, os documentos educacionais norteadores não adotam o conceito de literacia. Numa perspectiva distinta, ambos utilizam como pressupostos teóricos os conceitos de letramento e multiletramentos. Há, numa análise dialógica, uma similaridade na escolha dos parâmetros, conforme explicita a figura abaixo:

Figura X - Sistematização da análise teórico-conceitual e terminológica na BNCC e no Currículo em Movimento do Distrito Federal.



Fonte: elaborado pela autora (2025).

De acordo com Moraes (2020), o *letramento* é uma faceta da *literacia*. Logo, utilizar o termo que desconsidera uma dimensão fundamental ao ensino-aprendizagem de leitura é estabelecer novas barreiras para a formação de leitores proficientes e qualificados. Nessa perspectiva, adotar o conceito proposto é uma maneira de conservar a dimensão social enfatizada pelo documento e fortalecê-la por meio de uma abordagem teórica que considere as múltiplas facetas necessárias ao processo de ensino-aprendizagem da leitura.

3.2. Análise da aplicação das oficinas propostas para a transposição da ciência da leitura e A.L.A para a prática didático-pedagógica

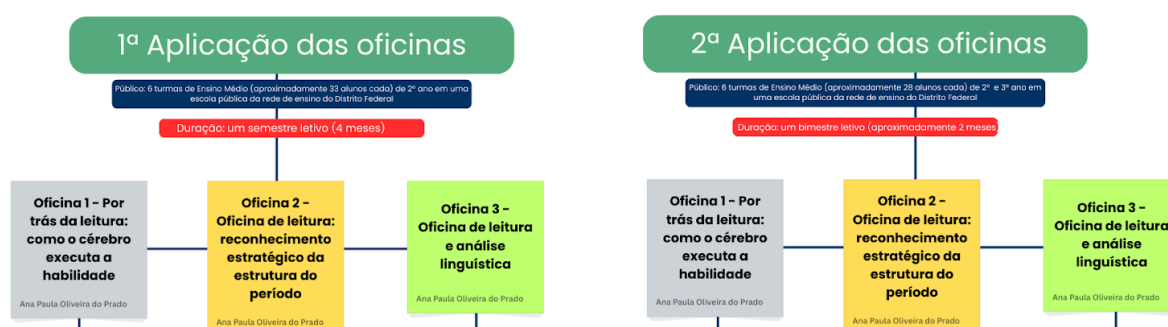
Contemplar as especificidades do processo de leitura é uma tarefa urgente às práticas de ensino. Para o pleno desenvolvimento da habilidade, no âmbito do ensino de língua

portuguesa, associar o conhecimento profundo sobre o sistema linguístico às estratégias de leitura pode corroborar para a formação de leitores qualificados, críticos e autônomos.

Este capítulo as impressões de aplicação das oficinas propostas, que buscam estabelecer relações entre os achados da ciência, o conhecimento profundo sobre o sistema linguístico e os mecanismos de leitura. As oficinas fundamentam-se nos pressupostos da metodologia *Aprendizagem Linguística Ativa* e nos achados científicos sobre o processamento, o ensino-aprendizagem da leitura.

Como visto nos capítulos anteriores, o texto não deve ser apenas uma mera fonte de dados para a análise linguística nem mera fonte de experimentação da leitura. O ensino da leitura com base nas ciências cognitivas deve também contemplar o ensino explícito de estratégias de leitura que, aos poucos, vão se consolidando para o pleno alcance da compreensão do que se lê. Dentre os componentes que integram a compreensão linguística, o conhecimento sintático dialoga diretamente com a noção de sistema linguístico. As oficinas apresentadas a seguir visam estabelecer relações concretas e explícitas entre os conhecimentos gramaticais e as estratégias de leitura crítica para a formação de leitores qualificados, críticos e autônomos.

Nesse sentido, o presente capítulo dedica-se à descrição da aplicação das oficinas em uma escola de Ensino Médio do Distrito Federal. Entre os anos letivos de 2024 e 2025, 12 turmas receberam instrução explícita sobre estratégias de leitura a partir de oficinas que buscam promover a integração entre o conhecimento gramatical e a habilidade de leitura. As três oficinas explicitam os múltiplos processos subjacentes à leitura e estimulam a metacognição dos estudantes. Conforme a figura abaixo, as três oficinas foram testadas em duas etapas:



Fonte: elaborado pela autora (2025).

Portanto, esta seção apresenta uma descrição detalhada das oficinas e das observações realizadas nas duas aplicações. A fim de contemplar as especificidades das propostas, cada oficina possui seu respectivo relato de experiência, que abrange a primeira e a segunda aplicação.

3.2.1. Oficina “Por trás da leitura: como o cérebro executa a habilidade”

Essa oficina tem por finalidade a explicitação dos aspectos neurobiológicos da leitura. Durante a educação básica, os estudantes não são instruídos sobre a existência de um conjunto de processos complexos que regem a habilidade de extrair informações do texto pelo aparato visual.

Como visto nos capítulos anteriores, documentos que norteiam a educação e os materiais didáticos do PNLD destacam a relação entre a leitura e as práticas sociais, além de enfatizar sua importância para o pleno exercício da cidadania. Entretanto, não há menção ao processamento da leitura no cérebro ou aos aspectos que a caracterizam como uma habilidade aprendida e não inata.

Portanto, essa oficina tem como objetivo principal a explicitação dos subprocessos que integram a habilidade de leitura. Por meio da apresentação dos eixos de compreensão linguística e de reconhecimento das palavras, pretende-se estimular os estudantes à tomada de consciência sobre o próprio processo de aprendizagem de leitura. Essa oficina é fundamental para estimular a metacognição e demonstrar a importante relação entre os conhecimentos gramaticais e uma boa execução da leitura.

Plano didático da oficina	
Público	Recomenda-se a realização com estudantes do Ensino Médio, pois esta oficina foi aplicada a este público. Entretanto, a atividade pode ser aplicada em outras etapas da escolarização salvaguardados os ajustes necessários ao contexto de aprendizagem e ao nível de complexidade adequado à série escolar.

Perguntas a serem respondidas com esta oficina (conteúdo)	• Quais são os conhecimentos necessários para aprender a ler? • Como aprendemos a ler? • Qual a importância do cérebro para a leitura? • Como o cérebro processa a leitura? • A gramática é importante para a leitura? • Qual a relação entre língua, leitura e mente? • Existe algo que pode impedir a aprendizagem da leitura? • Como funciona o processamento da leitura no cérebro de um leitor proficiente? • É possível treinar o cérebro para processar melhor a leitura?
Objetivo geral	• O objetivo principal desta oficina é suscitar a reflexão sobre os aspectos neurobiológicos da leitura. Almeja-se, por meio da explicitação dos subcomponentes que integram a habilidade, estimular o reconhecimento da importância do aparelho cerebral para sua realização. Espera-se também que os estudantes sejam capazes de reconhecer a importância do conhecimento gramatical para a boa execução da leitura.

Objetivos específicos	Com esta oficina, espera-se que o estudante: • Compreenda a relação entre língua, leitura e mente; • Compreenda a complexidade da habilidade de leitura; • Reconheça os processos conscientes e inconscientes envolvidos na realização da leitura; • Identifique os aspectos da habilidade de leitura que necessitam de operações cognitivas complexas; • Reflita sobre as especificidades da língua escrita em relação à língua oralizada; • Analise os procedimentos estratégicos para compreensão leitora relacionados ao reconhecimento do sistema linguístico e às operações cognitivas; • Utilize a metacognição para gerir o uso de estratégias de leitura para a realização da tarefa e para a própria aprendizagem.
Recursos didáticos	• Seleção de textos não decodificáveis; • Seleção de textos decodificáveis, mas incompreensíveis; • Seleção de textos com lacunas estruturais que estimulem a resolução de problemas de decodificação e compreensão linguística; • Pincel atômico para quadro branco; • Fichas com o sistema alfabético; • Fichas plastificadas para manipulação do sistema linguístico

Avaliação	• A avaliação deve ocorrer durante todas as etapas da oficina, desde a aferição dos conhecimentos prévios até a finalização. O professor deve observar o grau de compreensão e avaliar o desempenho de acordo com a etapa desenvolvida. Ao final, o docente também pode mobilizar a participação dos estudantes para descrever as experiências e as descobertas alcançadas em cada etapa da oficina. Desse modo, é possível estimular novamente a metacognição ao gerar a reflexão do estudante sobre o seu próprio processo de aprendizagem.
-------------------------	---

1º Ativação dos conhecimentos prévios

A aferição do conhecimento prévio dos estudantes é uma etapa fundamental para a aprendizagem. Nesta proposta para o ensino de leitura, o docente deve fomentar a ativação dos conhecimentos que os estudantes trazem consigo.

A avaliação inicial do conhecimento prévio favorece a intervenção docente no processo de aprendizagem. A interação entre o conhecimento prévio e o conhecimento novo consolida a aprendizagem significativa. Essa etapa também possibilita a análise do processo de aprendizagem por meio da análise do estágio inicial e final.

É necessário que a primeira etapa da oficina mobilize os estudantes a acessarem os seus conhecimentos sobre a temática abordada. Nesse sentido, esta oficina deve estimular o conhecimento prévio dos estudantes sobre o processo de aprendizagem da leitura e sobre as competências necessárias para tornar-se um leitor. Também é objetivo desta oficina a explicitação da relação entre o conhecimento gramatical e a leitura. Para o diagnóstico, o docente pode selecionar os questionamentos que nortearão a etapa nas opções abaixo:

1. Como aprendemos a ler?
2. A gramática é importante para a leitura?
3. Qual a relação entre língua, leitura e mente?
4. É possível treinar o cérebro para processar melhor a leitura?

O docente pode questionar os estudantes e sistematizar suas contribuições no quadro branco. É importante compreender que esta etapa é uma ferramenta de avaliação, mas o critério não deve ser o acerto. Os estudantes deverão fazer contribuições de acordo com seus conhecimentos prévios e a sistematização dessas contribuições servirá como um registro para comparação nas etapas seguintes, além de explicitar o ponto de partida da oficina e fornecer ferramentas ao docente para a adequação necessária da abordagem.

2º Experiência linguística

A leitura consiste em um conjunto de habilidades e operações cognitivas organizadas nos eixos decodificação e compreensão linguística. Entretanto, parte desses processos ocorrem sem que o leitor tenha consciência.

Recomenda-se que essa oficina parta desse pressuposto para fomentar a experiência linguística dos estudantes. É nessa etapa que ocorre a explicitação dos subprocessos envolvidos na realização da leitura. Esse momento fornecerá ferramentas para que os estudantes reflitam sobre o sistema linguístico e aprofundem os conhecimentos.

Nessa etapa, o docente deverá conduzir os estudantes à percepção dos processos relacionados à decodificação e à compreensão de linguagem. Para atingir esse objetivo, o docente deverá apresentar fragmentos de textos com as seguintes características:

- a) Texto decodificável, mas incompreensível por ter um vocabulário desconhecido;
- b) Texto não decodificável - recomenda-se o uso de textos de outros sistemas de escrita.

O quadro abaixo apresenta exemplos de textos com as características recomendadas. As sugestões apresentadas ilustram os aspectos que devem ser observados para evidenciar o

contraste e fomentar a análise dos estudantes. Portanto, a proposta não é um modelo enrijecido, mas um material que direciona o professor na escolha de materiais que explicitem os aspectos distintivos e não separáveis da habilidade leitora por meio do contraste entre decodificação e compreensão linguística. O docente pode realizar a seleção do material de acordo com o grau de complexidade adequado para o público atendido:

Quadro 20 - exemplos textuais

Texto decodificável, mas incompreensível	Texto não decodificável
Texto A "O batsman, diante de um delivery com efeito de leg break, tentou executar um cover drive, mas acabou sendo pego no slip. O bowler, com um excelente economy rate, já vinha explorando a linha fora do off-stump, forçando o erro técnico. O wicket-keeper reagiu com rapidez, consolidando o dismissal."¹⁰ Texto B "Em sede de cognição sumária, entendeu o juízo a quo que o periculum in mora e o fumus boni iuris restaram demonstrados, deferindo a tutela antecipada inaudita altera pars. A decisão foi objeto de agravo de instrumento, visando à sua cassação por suposta violação ao contraditório."¹¹	5 ἡ μὲν ναὺς αὕτη πλεῖ παρὰ τὴν νῆσον, ὃ δὲ Δικαιοπόλις λαμπάδα ὄρα ἐν τῇ νήσῳ. ὃ δὲ κυβερνήτης εὖ οἶδεν ὅτι οὐκ ἔστι λαμπάς, ἀλλὰ τὰ πυρὰ. σπεύδει οὖν εἰς τὸν λιμένα· δηλοῖ γὰρ ἐκεῖνα τὰ πυρὰ ὅτι οἱ πολέμιοι ἐπέρχονται ἐπὶ τοὺς Ἀθηναίους. οἱ δὲ ἄνδρες οἱ ἐν τῷ λιμένι θεῶνται ἐκεῖνα τὰ πυρὰ καὶ οἴκαδε τρέχουσιν ἐπὶ τὰ ὄπλα. ἴσασι γὰρ ὅτι μέγας ὁ κίνδυνος. φόβος δὲ μέγας λαμβάνει τὸν ῥαψωδόν. φοβεῖται γὰρ τοὺς Λακεδαιμονίους. οἱ δὲ ναῦται λέγουσιν ὅτι Ἀθηναῖοι μὲν κρατοῦσι κατὰ θάλατταν, Λακεδαιμόνιοι δὲ κατὰ γῆν. καὶ Λακεδαιμόνιοι οὐ ῥαδίως μανθάνουσι τὴν ναυτικὴν τέχνην. ἐπειδὴ οὖν τὸ πλοῖον ἀφικνεῖται εἰς τὸν λιμένα, ὁ Δικαιοπόλις καὶ ὁ ῥαψωδὸς πορεύονται πρὸς τὰς ναῦς. καὶ δηλὸν ἔστιν ὅτι αἱ νῆες αὐταὶ ἐπέρχονται ἐπὶ ναυμαχίαν. οἱ μὲν γὰρ κελευσταὶ ζητοῦσι τοὺς τριηράρχους, ἐκεῖνοι δὲ καθεύδουσι ἥσυχοι. τέλος δὲ οἱ τριήραρχοι οὗτοι ἀφικνοῦνται εἰς τὸν λιμένα καὶ ἐμβαίνουν. ἔπειτα τὰς θυσίας θύουσι καὶ τὰς σπονδὰς σπένδουσι καὶ ἀνίσχονται. 10 15 THE JOINT ASSOCIATION OF CLASSICAL TEACHERS' GREEK COURSE. Aprendendo grego I. Tradução de Luiz Alberto Machado Cabral e Cecília Bartalotti. São Paulo: Odysseus Editora, 2010.

Fonte: Seleção própria.

¹⁰CHATGPT. Exemplo de texto com vocabulário técnico sobre críquete. Criado por inteligência artificial em resposta a solicitação de usuário. 2025. Disponível em: <https://chat.openai.com/>. Acesso em: 21 abr. 2025. Revisado pela autora.

¹¹CHATGPT. Exemplo de texto jurídico com termos específicos à área. Criado com o auxílio da inteligência artificial em resposta à instrução de usuário. 2025. Disponível em: <https://chat.openai.com/>. Acesso em: 21 abr. 2025. Revisado pela autora.

O docente deverá estimular os estudantes a refletirem sobre as barreiras que impedem a realização da leitura apresentadas em cada texto. Recomenda-se que o docente questione os alunos sobre as características da leitura.

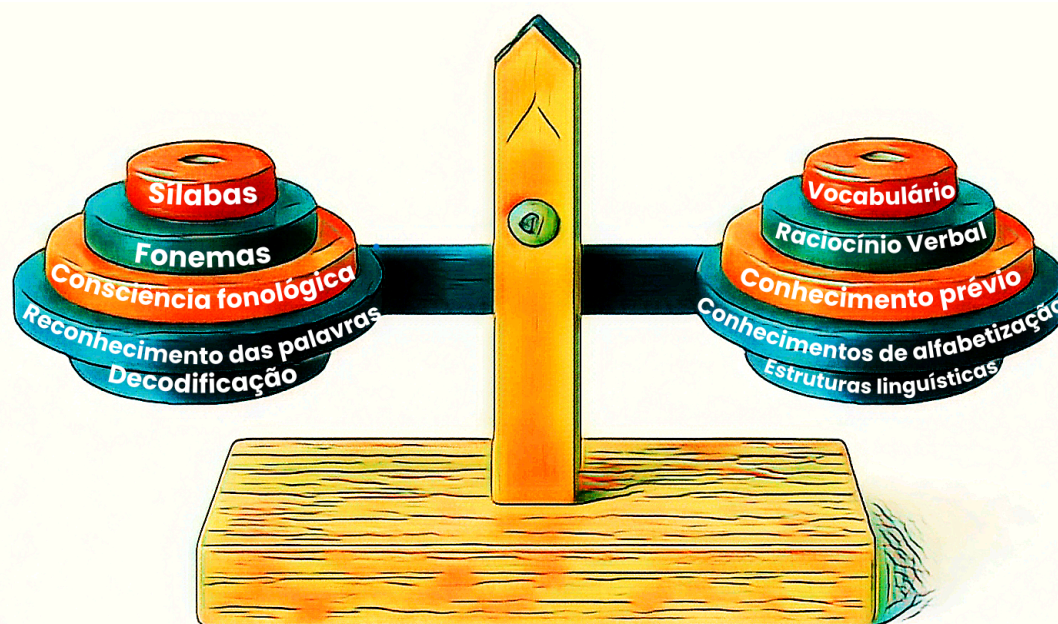
1. Para ler, é necessário apenas decodificar?
2. É possível ler com fluidez um texto escrito num código desconhecido?
3. É possível ler sem conhecer o significado das palavras?
4. Quando um texto possui palavras desconhecidas pelo leitor, é possível alcançar a máxima compreensão de leitura?
5. Com base na análise realizada, quais elementos são importantes para uma leitura bem-sucedida?

Essa etapa é essencial para explicitar aos estudantes a natureza complexa da leitura. Com base nessa experiência linguística, os estudantes terão ferramentas para aprofundar os conhecimentos na etapa de reflexão linguística.

Para explicitar a relação entre o domínio do reconhecimento das palavras e do conhecimento linguístico para a execução da leitura qualificada, o professor pode utilizar como estratégia a explicitação do sistema em atividades práticas de leitura ou materiais manipuláveis que evidenciem as habilidades e operações cognitivas que integram a leitura.

Para essa atividade, recomenda-se o uso da balança da leitura, que é um material desenvolvido no contexto desta pesquisa. A balança tem como finalidade a explicitação das habilidades e operações cognitivas que integram a leitura qualificada. Caso exista a ausência de algum elemento integrante, a dificuldade de leitura será evidenciada pelo desequilíbrio.

Figura 11 - A balança da leitura



Balança da leitura qualificada

Fonte: Elaboração própria, 2025.

3º Reflexão linguística

Na aprendizagem inicial da leitura, os estudantes são instruídos sobre o sistema alfabético e sua organização. Essa etapa é fundamental para o desenvolvimento da consciência fonológica e também marca uma etapa importante para a aprendizagem da leitura, que é o fim do espelhamento nos circuitos visuais que aprendem a distinguir diferenças mínimas nos grafemas.

Os estudantes deverão verificar como a alteração pode impactar toda a compreensão. Recomenda-se que o professor estimule a reflexão crítica sobre os aspectos que relacionam-se ao eixo de decodificação ou de compreensão com base na discussão anterior.

Nessa fase, o docente pode apresentar fichas com letras do sistema alfabético e indicar as palavras que deverão ser formadas pelos estudantes. Em seguida, o professor deverá questionar os estudantes sobre possíveis alterações na forma das palavras que geram mudança de significado. Recomenda-se o uso de palavras que apresentem uma estrutura

similar, cuja alteração de uma das letras por um grafema similar gere mudança no sentido. A lista de palavras a seguir apresenta exemplos desse fenômeno:

- a) pomba - bomba
- b) dela - bela
- c) pote - bote
- d) pico - bico

Em seguida, o professor deve pedir para que os estudantes identifiquem os detalhes gráficos que distinguem os grafemas nos pares de palavras. Essas mudanças são significativas por qual motivo? Existe uma correspondência letra-som que altera o sentido das palavras formadas? O olhar do leitor deve especializar-se para notar as pequenas distinções?

Para seguir estimulando a consciência linguística no nível semântico, recomenda-se a elaboração de orações para testar o impacto das alterações. O professor pode fornecer exemplos ou pedir que os alunos elaborem livremente ou por meio de fichas pré-existentes. A depender do público da aplicação, o grau de complexidade pode ser alterado nesse momento. Conforme o exemplo abaixo, os alunos deverão manipular os dados linguísticos para identificar as alterações e refletir sobre os resultados obtidos:

- a) Caiu uma pomba no estádio / Caiu uma bomba no estádio
- b) A blusa de seda é bela / A blusa de seda é dela
- c) O geógrafo rachou o pico / O geógrafo rachou o bico
- d) Iríamos sair, mas a Luana esqueceu o pote / Iríamos sair, mas a Luana esqueceu o bote.

Observe que, nesta etapa, não houve modificações na estrutura sintática da oração. Entretanto, é fundamental que os estudantes reflitam sobre a relação entre o conhecimento sintático e a compreensão leitora. Nesse sentido, a próxima etapa de reflexão linguística deverá explorar os efeitos das alterações sintáticas na compreensão de leitura dos estudantes. Assim como as etapas anteriores, esta também pode ser mediada pelo docente com ajustes no nível de complexidade adequado ao grupo.

Para estimular os estudantes à análise linguística no nível sintático, o professor pode apresentar orações segmentadas em fichas coloridas que explicitem os componentes da oração. O docente deve incentivar os estudantes à manipulação da ordem sintática para que sejam alcançados outros significados com os mesmos elementos em ordens distintas. Recomenda-se o uso de sentenças ambíguas para estimular a análise. O exemplo abaixo ilustra a proposta:

- a) Eloisa enviou para Ana uma foto da Bahia.
 - i) Eloisa enviou para Ana (,) da Bahia (,) uma foto
 - ii) Eloisa, da Bahia, enviou para Ana uma foto.
 - iii) Eloisa enviou, da Bahia, uma foto para Ana.
 - iv) Eloisa enviou uma foto da Bahia para Ana.
 - v) Da Bahia, Eloisa enviou uma foto para Ana.
 - vi) Para Ana, Eloisa enviou uma foto da Bahia.

- b) O policial prendeu o homem correndo
 - i) Correndo, o policial prendeu o homem.
 - ii) O policial, correndo, prendeu o homem.
 - iii) O policial prendeu, correndo, o homem.

- c) Jakeline viu Carolina entrando na sala
 - i) Entrando na sala, Jakeline viu Carolina.
 - ii) Jakeline, entrando na sala, viu Carolina.

- d) Chomsky foi visto pelo linguista apresentando.
 - i) Apresentando, Chomsky foi visto pelo linguista.
 - ii) Chomsky, apresentando, foi visto pelo linguista.
 - iii) Chomsky foi visto pelo linguista, apresentando.

Nesta última fase da etapa de reflexão linguística, observe que as sentenças apresentam ambiguidades que podem ser solucionadas por meio de alterações na estrutura sintática. Os estudantes devem verificar as possibilidades de interpretação a partir das múltiplas

combinações e refletir sobre a importância do conhecimento sintático para o pleno alcance da compreensão do que se lê.

4º Organização das ideias

Nessa etapa, o docente deve conduzir a sistematização da análise realizada pelos estudantes em cada contexto linguístico apresentado anteriormente. Essa é fundamental para que os estudantes relacionem as observações obtidas na análise à natureza da leitura numa relação de identificação de evidências.

Os estudantes deverão estabelecer relações entre os conhecimentos gramaticais e a leitura por meio das reflexões suscitadas nas etapas que exploraram a progressão dos níveis de análise linguística. Com a instrução do professor, essa etapa pode ser realizada pelos estudantes por meio da anotação das observações no caderno. Os alunos podem registrar os resultados da reflexão linguística em formato de tópicos, em tabelas, em um mapa mental elaborado em grupo ou em outra configuração estabelecida no contexto da aula.

Espera-se que os estudantes reconheçam a importância dos conhecimentos gramaticais para a leitura bem-sucedida. Também é esperado que os estudantes reflitam sobre como o manejo estratégico dos conhecimentos gramaticais sobre o texto pode corroborar para a leitura qualificada.

5º Apresentação das ideias

Nesta etapa, o resultado da análise dos estudantes será contrastado com as evidências científicas sobre a leitura. O docente deverá estimular os estudantes a apresentarem as suas ideias, que serão discutidas coletivamente a fim de alcançar a compreensão profunda dos fenômenos estudados.

É fundamental que o professor valorize as contribuições dos estudantes e mobilize a análise crítica para o desenvolvimento do conhecimento aprofundado sobre os aspectos que caracterizam a leitura.

Neste momento, o professor pode acrescentar a metalinguagem à análise e explicitar as evidências científicas sobre a leitura para promover a integração entre as reflexões dos estudantes e as descobertas da ciência sobre a habilidade de ler. Esse momento também é importante para estabelecer explicitamente as relações entre o conhecimento gramatical e a leitura qualificada. Logo, a metalinguagem torna-se uma aliada para a análise por meio da nomeação dos processos já identificados pelos estudantes.

6º Aplicação dos conhecimentos aos textos

Na etapa final, o docente deve estimular a transposição das análises à prática de leitura. A metacognição é fundamental para que os estudantes avaliem a própria aprendizagem por meio do aprofundamento da compreensão sobre os aspectos que integram a leitura.

É nesse momento que o professor deve mediar o processo de aprendizagem e a metacognição dos estudantes para que eles estabeleçam quais possíveis estratégias de leitura podem ser desenvolvidas com base na relação entre os conhecimentos gramaticais explorados e as práticas de leitura.

Nessa etapa, o professor pode apresentar textos com lacunas para que os estudantes avaliem o problema, solucionem e analisem as estratégias que utilizaram no processo. É fundamental que, ao fim da oficina, os estudantes sejam capazes de responder com autonomia as questões suscitadas no início da aula.

Essa oficina foi desenvolvida para suscitar nos estudantes o reconhecimento dos processos inconscientes que integram a leitura. Por meio da proposta apresentada, os estudantes são estimulados à reflexão sobre as competências necessárias para a leitura bem-sucedida, além de constatar a relação entre os conhecimentos gramaticais e a habilidade de ler.

No processo de identificação dos subprocessos que integram a leitura, a metacognição é fundamental para que os estudantes reflitam sobre o próprio processo de aprendizagem durante todas as etapas da oficina. Aliada à leitura, a metacognição possibilita a autorregulação durante a realização da tarefa voltada para um objetivo de aprendizagem.

Explicitar aos estudantes o conjunto de processos que integram a habilidade de ler e a maneira como os conhecimentos gramaticais podem auxiliá-los na realização de uma leitura bem-sucedida é uma etapa fundamental à formação de leitores proficientes. Portanto, essa oficina integra um conjunto de propostas que articulam as contribuições da linguística contemporânea e da neurociência das aprendizagens à educação básica.

Esta oficina foi aplicada em sala de aula com turmas de 2º e 3º ano do Ensino Médio. Os estudantes foram estimulados a refletirem sobre a dimensão neurobiológica da leitura. No âmbito do planejamento pedagógico, os estudantes já haviam tido contato com os conceitos de Faculdade da Linguagem e Gramática Universal.

Os estudantes mantiveram o engajamento na oficina e, ao final, foram capazes de responder com autonomia aos questionamentos propostos inicialmente. Foram utilizados o espaço da sala de leitura da instituição escolar e os materiais manipuláveis para explicitar o sistema linguístico aos estudantes.

3.2.1.2. Percepções da aplicação da oficina “Por trás da leitura: como o cérebro executa a habilidade”

Esta oficina têm como principal objetivo a explicitação dos múltiplos processos cognitivos de natureza complexa que estão envolvidos na execução da leitura. Em ambas experiências de aplicação, esta oficina foi a primeira com a qual os estudantes tiveram contato.

A decisão por executá-la primeiro fundamentou-se na importância de adequação no nível de complexidade. Esta oficina almeja proporcionar aos estudantes o primeiro contato com a dimensão neurobiológica da leitura por meio da manipulação de materiais concretos para análise e reflexão linguística.

No que tange aos processo de ensino-aprendizagem, a apresentação da faceta neurobiológica da habilidade proporcionará subsídio para as propostas seguintes. Nesse sentido, este primeiro momento é crucial para a consolidação do conhecimento prévio necessário às oficinas seguintes.

A primeira aplicação dessa proposta ocorreu no ano de 2024, em 6 turmas de Ensino Médio. Quatro turmas correspondiam à grade de Formação Geral Básica (FGB) por meio do

componente de língua portuguesa, enquanto duas turmas integravam a grade de Itinerário Formativo em Projeto de Vida. Essa distinção teve influência significativa nos resultados da primeira aplicação.

No período da primeira aplicação, as turmas de FGB já haviam tido contato com as contribuições da linguística gerativa sobre as línguas humanas, especialmente em relação aos conceitos de língua, faculdade da linguagem e gramática universal. Essa experiência se deve ao trabalho que eu desenvolvi desde o 1º bimestre letivo, que teve início marcado por uma aula sobre a dimensão neurobiológica das línguas humanas a partir dos fundamentos teóricos-conceituais do Gerativismo.

Em contrapartida, as turmas de Itinerário Formativo não eram atendidas por mim na oferta de língua portuguesa. Por aspectos diversos da instituição, esses estudantes não tiveram acesso às discussões sobre as contribuições científicas da linguística gerativa para a compreensão dos fenômenos das línguas humanas. Esse aspecto gerou uma lacuna de conhecimento prévio que exigiu a otimização da oficina em relação ao primeiro plano proposto.

Em decorrência dessa diferença entre as turmas, foi necessário realizar algumas adequações para que a oficina contemplasse as lacunas de conhecimento prévio dos estudantes. A aferição desse conhecimento é realizada na primeira etapa da metodologia Aprendizagem Linguística Ativa. Logo, foi possível identificar a necessidade de ajustes ainda no início da aplicação.

Com uma breve discussão sobre fenômenos linguísticos que possibilitam a compreensão dos conceitos propostos pela Teoria Gerativa, foi possível articular estrategicamente a relação interacional entre o conhecimento prévio dos estudantes e o conhecimento novo a fim de solucionar as lacunas. Por meio da discussão a respeito de fenômenos como i) como os bebês aprendem a falar; ii) a diferença entre a fala de um papagaio e de um ser humano e iii) os neologismos, foi realizada uma dinâmica roda de conversa para privilegiar as partilhas de experiências dos estudantes e promover a reflexão conjunta.

Esse momento foi crucial para que as seis turmas alcançassem autonomia nas análises e reflexões promovidas pela Oficina. Logo após, foram apresentados os questionamentos sobre a aquisição, o aperfeiçoamento e o êxito da leitura. A discussão prévia estimulou os estudantes a formularem hipóteses sobre a maneira como desenvolvemos a habilidade de ler.

Na primeira aplicação, a Balança da Leitura não existia. Notei, entre a primeira e a segunda aplicação, a necessidade de utilizar um material concreto para que os estudantes

pudessem manipular e testar possibilidades de organização dos subcomponentes da leitura a fim de alcançar novas constatações sobre a habilidade a partir da análise, reflexão e experimentação de possibilidades.

Na primeira aplicação, apresentei inicialmente os pares de palavras para que eles testassem múltiplas possibilidades. Neste momento, os estudantes foram estimulados a refletirem sobre como as pequenas distinções de traços das letras são significativas para o saldo da leitura, que é a compreensão.

A fim de complexificar a análise, os estudantes foram estimulados a refletirem sobre o que existe entre a identificação do grafema isoladamente até o acesso ao significado e compreensão da mensagem. Em sequência, foram distribuídas fichas com as frases para que os estudantes realizassem a manipulação do sistema linguístico. Essa oficina buscou contemplar o nível fonêmico, morfológico e sintático, que foram fundamentais para ampliar o nível de análise dos estudantes. O docente pode adaptar a complexidade ao selecionar os dados linguísticos que serão disponibilizados. É neste momento que podemos instruí-los sobre a relação entre grafemas-fonemas, consciência fonológica. É também nesta etapa que podemos estimulá-los sobre as possíveis relações existentes entre a Faculdade da Linguagem e a aquisição prévia da língua oral.

Essa conexão entre os pontos de convergência (acesso ao significado da palavra oral a partir da decodificação do significante) e divergência (aquisição da língua oral subsidiada por estruturas inatas em interação com os estímulos e aquisição condicionada a partir da reciclagem dos circuitos neuronais) são fundamentais para que os estudantes estabeleçam dois elementos essenciais à leitura: a decodificação e a compreensão linguística.

Nesse momento, é possível revisitar as propostas de textos com as constatações dos estudantes sobre os processos complexos subjacentes à leitura. Na experiência da primeira aplicação, esse momento de reavaliar os textos foi fundamental para eles consolidarem as percepções em relação às especificidades da habilidade leitora.

O material manipulável pode ser apresentado nas diversas etapas metodológicas da disciplina. Na segunda aplicação, a Balança da Leitura foi revisitada pelos estudantes, pois a sua apresentação inicial foi realizada com as peças desorganizadas. A cada nova descoberta, revisitamos os materiais para observar a ocorrência dos fenômenos.

Na primeira aplicação, todas as turmas obtiveram êxito no aprofundamento da análise, na reflexão sobre os fenômenos linguísticos e na aplicação das descobertas ao texto. As turmas do Itinerário Formativo demandaram maior atenção na fase inicial da disciplina, mas alcançaram um excelente desempenho no processo de ensino-aprendizagem.

Na segunda aplicação, todas as turmas pertenciam à oferta de Língua Portuguesa da minha grade. Devido ao trabalho desenvolvido, os estudantes apresentavam um amplo conhecimento prévio sobre a natureza das línguas humanas e já estavam habituados à metodologia de análise linguística, reflexão sobre os fenômenos e desenvolvimento do conhecimento profundo.

Em uma das turmas da segunda aplicação, os estudantes utilizaram a Balança da Leitura para explorar a valência dos verbos. Foi uma iniciativa dos próprios estudantes diante de um contexto em que todas as aulas de língua portuguesa estavam fundamentadas na Aprendizagem Linguística Ativa.

A Balança da Leitura foi manipulada pelos estudantes de maneira a explicitar para os colegas o processo de seleção argumental do verbo. Enquanto o eixo central da balança era ocupado por um verbo biargumental, os pratos da balança representavam as lacunas de SUJEITO e VERBO da oração. Explorando dados com estrutura de período simples, os estudantes testaram a relação de equilíbrio e desequilíbrio da Balança por meio da manipulação das peças. A fim de exemplificação, os dados abaixo ilustram as estruturas gramaticais selecionadas e manipuladas pelos estudantes:

- a) João comeu bolo;
- b) Kauê esqueceu o livro;
- c) Joana ama Miguel;
- d) A professora explicou a matéria;
- e) O diretor incentivou os alunos.

A experiência ocorreu em uma turma de 2º ano do Ensino Médio. Um grupo de quatro estudantes iniciou o processo de manipulação da balança para explorar a valência de verbos biargumentais no contexto de período simples. Assim como os exemplos apresentados, os estudantes privilegiaram exemplos com ausência de preposição e criaram os dados a partir das experiências escolares.

Nesta segunda aplicação, pude observar com maior rigor a importância de incluir os elementos manipuláveis no processo de ensino-aprendizagem. Os outros materiais manipuláveis (fichas com grafemas, palavras, orações e pontuações) e os textos com aspectos distintos foram fundamentais para o desenvolvimento da oficina.

Inicialmente, propus a balança da leitura para possibilitar a manipulação dos subcomponentes a fim de que os estudantes compreendessem as interrelações entre os

subprocessos da habilidade e a importância do pleno desenvolvimento de cada um deles para o êxito da leitura - representado visualmente pelo equilíbrio entre os pratos da balança.

Todavia, os estudantes visualizaram no material outras possibilidades que ampliaram as discussões e potencializaram a compreensão da indissociabilidade entre os conhecimentos gramaticais e a compreensão de leitura. Por meio da explicitação dos subprocessos, foi possível tecer caminhos para manejar estrategicamente, com o auxílio da metacognição, os subprocessos relacionados à leitura para o alcance dos objetivos.

Em etapa posterior, essa experiência foi revisitada por mim e pelos estudantes para solucionar um desvio de escrita em uma redação produzida. Havia uma lacuna de complemento verbal que impossibilitava a compreensão de leitura. Nesse momento, consolidamos uma exitosa articulação entre o conhecimento gramatical, a leitura e a escrita. Com a experiência de aplicação da oficina nas seis turmas selecionadas, foi possível observar que essa intervenção é capaz de gerar resultados satisfatórios na aprendizagem quando há uma continuidade da abordagem durante o ano letivo. Essa constatação será pormenorizada nos relatos a seguir. Entretanto, essa primeira experiência já demonstrou a necessidade de uma coesão no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa e leitura.

3.2.2. Oficina de leitura: reconhecimento estratégico da estrutura do período

Essa oficina tem por finalidade a explicitação do sistema linguístico e o desenvolvimento da habilidade de leitura por meio de uma abordagem que estimula o reconhecimento estratégico da estrutura da sentença aliado aos procedimentos de leitura crítica.

Nesta oficina, serão apresentados dados linguísticos por meio de textos variados que deverão apresentar estruturas compostas por períodos simples e por períodos compostos. O objetivo é aprofundar os conhecimentos dos estudantes sobre o sistema linguístico da própria língua e articulá-los aos procedimentos para a criticidade na leitura.

A explicitação da relação entre os conhecimentos gramaticais e a leitura fornece aos estudantes ferramentas estratégicas para a leitura crítica. Em sentenças complexas, as estratégias de reconhecimento dos padrões sintáticos são fundamentais para compreensão.

Público	• Recomenda-se a realização com estudantes do Ensino Médio. Entretanto, a atividade pode ser aplicada em outras etapas da escolarização salvaguardados os ajustes necessários ao contexto de aprendizagem e ao nível de complexidade adequado à série escolar.
Perguntas a serem respondidas com esta oficina (conteúdo)	1. Existe relação entre estratégias de leitura crítica e conhecimento gramatical? 2. A estrutura sintática do período é importante para a leitura? 3. Quais estratégias de leitura podem ser desenvolvidas a partir do conhecimento gramatical sobre a estrutura do período?
Objetivo geral	• O objetivo geral desta oficina é estimular o conhecimento sintático sobre a estrutura do período e estimular a apropriação desse conhecimento gramatical para o uso de estratégias de leitura. Almeja-se, a partir da explicitação do sistema linguístico de períodos simples e períodos compostos por coordenação e subordinação, estimular o reconhecimento estratégico para o desenvolvimento da leitura qualificada. Espera-se que os estudantes reconheçam a importância do domínio sintático para o alcance da proficiência em leitura.

Objetivos específicos	Com esta oficina, espera-se que o estudante: ● Compreenda a relação entre o conhecimento sintático e a leitura qualificada; ● Aproprie-se dos conhecimentos gramaticais para aplicá-los às práticas de leitura crítica; ● Identifique sinteticamente a estrutura do período no texto; ● Desenvolva estratégias metacognitivas para leitura de períodos simples e compostos por coordenação e subordinação; ● Aprenda a identificar padrões sintáticos em diferentes tipos textuais para realizar a leitura crítica; ● Estabeleça relações entre os padrões sintáticos e as estratégias de leitura crítica.
Recursos didáticos	● Manchetes jornalísticas com períodos compostos por coordenação e subordinação; ● Seleção de textos expositivos, narrativos, instrucionais, científicos, literários, etc. ● Fichas coloridas para manipulação do sistema linguístico; ● Perguntas de leitura crítica que explorem a relação entre os conhecimentos sintáticos e as estratégias de leitura. ● Pincel para quadro branco.

Avaliação	• A avaliação deve ocorrer durante todas as etapas da oficina, desde a aferição dos conhecimentos prévios até a finalização. O professor deve observar o grau de compreensão e avaliar o desempenho de acordo com a etapa desenvolvida. Ao final, o docente também pode mobilizar a participação dos estudantes para descrever as experiências e as descobertas alcançadas em cada etapa. Desse modo, é possível estimular novamente a metacognição ao gerar a reflexão do estudante sobre o seu próprio processo de aprendizagem.
-------------------------	--

1º Ativação dos conhecimentos prévios

Nesta oficina, a aferição dos conhecimentos prévios buscará avaliar o domínio sintático dos estudantes em relação à estrutura de períodos simples e compostos. Essa etapa determina o ponto de partida para o desenvolvimento da oficina.

Os alunos também devem ser estimulados a ativarem os seus conhecimentos sobre a relação entre o conhecimento sintático e os procedimentos de leitura crítica.

Essa etapa inicial fornece ferramentas para que o docente adeque a instrução e as intervenções no processo de ensino-aprendizagem. A aferição também é fundamental para que os estudantes utilizem a metacognição para realizarem a gestão do próprio processo de aprendizagem.

Para a diagnose, o docente pode selecionar os questionamentos que nortearão a etapa nas opções abaixo:

1. Existe relação entre estratégias de leitura e conhecimento gramatical?
2. A estrutura sintática do período é importante para a leitura?
3. Quais estratégias de leitura podem ser desenvolvidas a partir do conhecimento gramatical sobre a estrutura do período?

É importante compreender que esta etapa é uma ferramenta de avaliação, mas o critério não deve ser o acerto nas respostas. Os estudantes deverão fazer contribuições de acordo com seus conhecimentos prévios e a sistematização servirá como um registro para comparação nas etapas seguintes. O docente pode sistematizar as contribuições no quadro branco em formato de tópicos, mapa conceitual, etc.

2º Experiência linguística

Nesta etapa, o docente deverá propor uma experiência linguística a partir da estrutura do período. Os estudantes devem ser estimulados ao contato com textos que apresentam estruturas sintáticas variadas e que explorem o modelo sistêmico de organização do período simples e dos períodos composto por coordenação e subordinação.

Esse momento fornecerá subsídio para a análise linguística posterior. É importante possibilitar aos estudantes uma experiência que permita a identificação de períodos simples e compostos, ainda que o momento de reflexão profunda sobre os fenômenos ocorra na etapa seguinte.

A ativação do conhecimento prévio aliado a estímulos ao reconhecimento das diferenças estruturais entre as sentenças apresentadas fundamentará a análise aprofundada dos fenômenos linguísticos. Nesta fase, o professor pode apresentar dois ou mais textos que contrastem entre si. Recomenda-se a apresentação de textos com organização linear e que sejam, respectivamente, estruturados (i) apenas ou majoritariamente por períodos simples e (ii) apenas ou majoritariamente por períodos compostos por coordenação e/ou subordinação.

Texto formado apenas ou majoritariamente por períodos simples	Texto formado apenas ou majoritariamente por períodos compostos
Receita do soro caseiro • Um copo com 200 ml de água • Uma colher-medida • Sal e açúcar Modo de preparo: Encha um copo com 200 ml de água limpa, filtrada ou fervida. Com a colher-medida, coloque no copo uma medida pequena e rasa de sal e duas medidas grandes e rasas de açúcar. Mexa bem até dissolver o sal e o açúcar. PASTORAL DA CRIANÇA. Soro caseiro: a receita que salva vidas. Curitiba: Pastoral da Criança, 2018. Disponível em: https://www.pastoraldacrianca.org.br/soro-caseiro/soro-caseiro-a-receita-que-salva-vida. Acesso em: 21 abr. 2025.	Em meio às constantes escaramuças, era comum que tribos selassem a paz com povoados brancos em busca de uma aliança contra povos inimigos. Foi o que aconteceu com os canela, ou kapietrã, que, inicialmente derrotados em batalha pelos sakamekrã, acabaram por vencê-los com a ajuda de aliados brancos. Em determinado ponto, a proximidade desses índios com os ditos civilizados foi tão grande que a tribo largou as terras onde vivia para morar junto a eles. Os brancos, por sua vez, esperavam receber uma ajuda financeira do governo para sustentar os novos agregados. Esse auxílio, porém, nunca veio, fazendo com que os índios famintos se dispersassem e entrassem em conflito com o povoado. De um lado, a tribo buscava formas de sobreviver. Do outro, os fazendeiros se negavam a dividir seus parques recursos, acusando os índios de roubar plantações e atacar o gado. "Perpetraram sobre os habitantes de todo o distrito enormíssimas extorsões, furtando-lhe gado, matando os bezerros e devorando as roças de mantimentos com tão decisiva destruição que, exasperados, muitos dos referidos habitantes largaram as suas propriedades e fugiram da capitania", narra em relatório para a corte o capitão Francisco de Paula Ribeiro, que presenciou o conflito. BBC NEWS BRASIL. <i>Como colonizadores infectaram milhares de índios no Brasil com presentes e promessas falsas</i>. 26 dez. 2024. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53452614. Acesso em: 21 abr. 2025.

Fonte: Seleção própria.

O professor deverá estimular os estudantes à reflexão sobre os aspectos que distinguem os textos. Recomenda-se que o docente questione os alunos sobre as características sintáticas para orientar a reflexão:

1. A estrutura de um texto impacta na maneira como a leitura deve ser realizada?
2. Existe algum aspecto estrutural que facilita o processo de leitura?
3. Existe algum aspecto estrutural que dificulta o processo de leitura?
4. A estrutura textual está relacionada com o objetivo do texto?

Essa etapa é essencial para explicitar aos estudantes a relação entre o conhecimento sintático e as estratégias leituras. Com base na experiência linguística com textos distintos, os estudantes poderão avançar à reflexão linguística para o aprofundamento dos conhecimentos.

3º Reflexão linguística

Com base nas percepções dos estudantes a partir da experiência linguística, o professor deverá estimulá-los ao aprofundamento da análise sobre os aspectos sintáticos do período. Nesta etapa, a instrução deve explicitar a estrutura da sentença e fomentar o reconhecimento da relação existente entre os conhecimentos sintáticos e as estratégias de leitura.

Os textos podem apresentar estruturas distintas a depender do objetivo estabelecido pelo autor. Nesse sentido, uma leitura estratégica deve estar alinhada com as metas do leitor e os objetivos do texto. Ainda que o material textual não apresenta explicitamente seus objetivos intrínsecos, o leitor pode utilizar estratégias de previsão para alinhar sua metodologia de leitura.

O docente pode estimular gradativamente a análise dos aspectos estruturais do texto e a proposição de estratégias de leitura. É importante que os estudantes explorem essas relações ao longo de todo o processo de descoberta, análise e reflexão linguística. Nesse sentido, recomenda-se o uso de diferentes gêneros e tipos textuais para que os estudantes analisem

os aspectos estruturais com ênfase na sintaxe dos períodos simples e compostos para a elaboração de hipóteses sobre os procedimentos de leitura adequados a cada formato.

1ª Fase - Estímulo à reflexão sobre a relação entre conhecimentos gramaticais, estratégias de leitura crítica e tipologia textual.

- Apresentação dos círculos separados aos estudantes. O docente deverá disponibilizar um círculo dedicado à tipologia textual, um relacionado às estratégias de leitura crítica e um relacionado ao conhecimento sintático.
- O docente deverá fazer perguntas quanto às características distintas dos círculos e sobre as possíveis relações existentes entre eles.

2ª Fase - Análise da estrutura da sentença

Para que os estudantes sejam capazes de observar os padrões sintáticos em textos variados, sobretudo em relação à estrutura do período, é necessário estimular a análise linguística com ênfase nos aspectos da sintaxe e do gênero e tipologia textual. Nesse sentido, o professor pode apresentar recortes de períodos para que os estudantes realizem a análise e a classificação com base nos aspectos distintivos observados.

3ª Fase - correlação com estratégias de leitura

Neste terceiro momento, é fundamental que os estudantes consigam relacionar as características dos tipos e gêneros textuais com os padrões sintáticos, obtidos na etapa de estímulo à análise e reflexão linguística que deverá ocorrer ao longo de todas as etapas. A análise das estratégias de leitura crítica adequadas a cada contexto textual.

Textos instrucionais (recorrência de período simples)

- Textos expositivos (recorrência de coordenação)
- Textos tendenciosos (sintaxe padrão dos textos sensacionalistas)
- Textos narrativos (recorrência de subordinação)
- Textos jornalísticos - Aferição do grau de confiabilidade a partir da sintaxe
- Textos científicos (linguagem objetiva. Ordem direta, sintaxe “enxuta”)

4º Organização das ideias

Nesta etapa, o docente deverá relacionar as três etapas de reflexão linguística de maneira a suscitar nos estudantes a consciência sobre a articulação das operações cognitivas que viabilizam a leitura qualificada. Essa fase é importante para que os estudantes integrem suas novas percepções ao conhecimento prévio com o auxílio da instrução do docente.

Com base no

4ª Fase - Manipular o relógio das estratégias de leitura + círculos da leitura qualificada

5º Apresentação das ideias

Nesta fase, os estudantes devem ser estimulados à análise das ideias alcançadas em contraste com as informações científicas sobre as estratégias de leitura baseadas no reconhecimento da estrutura do período.

Esta etapa é fundamental para que os estudantes alcancem o conhecimento profundo a partir da exposição das ideias formuladas e das estratégias metacognitivas. O professor pode utilizar a metalinguagem no processo de reflexão a fim de explicitar a nomenclatura formal dos fenômenos e processos identificados pelos estudantes.

A promoção da integração entre o conhecimento gramatical e a leitura qualificada deve ocorrer em todos os momentos da oficina. No entanto, esta etapa deve enfatizar a relação entre os dois domínios com base na explicitação prévia dos aspectos interacionais entre as habilidades.

6º Aplicação dos conhecimentos aos textos

Ao fim desta oficina, é importante que o docente estimule a consolidação do conhecimento profundo aplicado às práticas de leitura. Por meio do uso de estratégias metacognitivas, é fundamental que os estudantes identifiquem e avaliem a própria aprendizagem.

A mediação realizada pelo docente deve conduzir os estudantes à reflexão crítica sobre a utilização das estratégias de maneira crítica e orientada para o alcance dos objetivos de leitura. Para fomentar o diálogo e a análise crítica, o docente pode apresentar textos variados para que os estudantes realizem a leitura, sistematizem as estratégias utilizadas e

apresentem os procedimentos utilizados aos colegas. Por meio deste estímulo, os estudantes terão ferramentas eficazes para responder de maneira autônoma aos questionamentos realizados no início desta oficina.

3.2.2.1. Percepções da aplicação da oficina de leitura: reconhecimento estratégico da estrutura do período

A presente oficina foi a segunda proposta apresentada às turmas em ambas aplicações. No contexto deste estudo, esta proposição ampara-se na primeira oficina em relação ao conhecimento prévio necessário e proporciona o subsídio necessário à terceira oficina. Recomenda-se que as abordagens sejam aplicadas numa escala progressiva de complexidade.

Na primeira aplicação, as seis turmas já estavam familiarizadas com os aspectos neurobiológicos das línguas humanas. Essa compreensão dos fenômenos linguísticos à luz da ciência foi o ponto de partida desta oficina, que teve início com a ativação e aferição do conhecimento prévio dos estudantes.

Essa proposta visa estimular à reflexão sobre os subprocessos da leitura e a necessidade de manejá-los de acordo com os objetivos pré-estabelecidos e os aspectos gramaticais da estrutura textual do material a ser lido. Esta etapa da formação de leitores é fundamental para que os estudantes visualizem os padrões sintáticos em tipos e gêneros textuais diversos. Além disso, explicitar os subprocessos cognitivos à leitura e a promover a metacognição por meio do manejo desses mecanismos de maneira estratégica a partir dos aspectos gramaticais do texto são caminhos para fomentar a autonomia e criticidade na leitura.

Nesse sentido, esta proposta tem início com provocações sobre a relação entre o conhecimento gramatical e a leitura. Os questionamentos integram a etapa de acesso ao conhecimento prévio dos estudantes e direciona o trabalho a ser desenvolvido na oficina. Nas quatro turmas de Língua Portuguesa da primeira aplicação, os estudantes mobilizaram o conhecimento sobre a estrutura do período a partir de uma experiência de aula anterior, ontem foram exploradas algumas construções de coordenação e subordinação.

Em contrapartida, os estudantes das duas turmas de Itinerário Formativo precisaram de estímulos linguísticos para aprofundar a reflexão. Foram apresentados, a fim de elucidar e fomentar o reconhecimento da estrutura do período, algumas construções de períodos simples

e de períodos compostos por subordinação e coordenação. Os estudantes foram estimulados inicialmente a analisarem as diferenças estruturais nos dados para, em seguida, refletirem sobre os possíveis efeitos dessas estruturas na leitura.

Com os ajustes necessários para o êxito da primeira etapa da proposta, a primeira aplicação contou com a seleção de alguns textos para a análise contrastiva. A título de exemplo e sugestão, a oficina sugere um texto instrucional/injuntivo e um texto expositivo-argumentativo. Essa seleção busca evidenciar as distinções estruturais comparativamente à tipologia, gênero e objetivo. A partir desse reconhecimento, é possível aprimorar a consciência sobre o manejo das estratégias, que exigem adequação ao texto (aspectos gramaticais e temáticos) e à finalidade da leitura.

Na primeira experiência de aplicação, foram adotados textos que possibilitasse o reconhecimento dos aspectos citados a partir do contraste. Dado o êxito da abordagem, a escolha baseada nesses parâmetros foi mantida para a segunda aplicação. Foi adotada, portanto, a seguinte proposta:

- i) Um texto construído sintaticamente com períodos simples e compostos, marcado pela objetividade e pelo viés instrucional que o caracteriza; e
- ii) Um texto constituído majoritariamente por períodos compostos por subordinação, marcado pela exposição detalhada e pelo viés argumentativo.

Essa variação do material disponibilizado favoreceu a reflexão linguística dos estudantes a partir da análise dos aspectos distintivos do texto. Na segunda aplicação, também foi acrescentada a seguinte proposta:

- i) Um texto expositivo-argumentativo de uma fonte confiável; e
- ii) Um texto expositivo-argumentativo de fonte não-confiável.

Essa escolha se deu pela necessidade de formar os estudantes, a partir da instrução explícita, sobre os aspectos gramaticais de textos com maior e menor grau de credibilidade. Essa triangulação entre os aspectos gramaticais, a avaliação da credibilidade e o manejo estratégico da leitura é fundamental para a formação de leitores críticos, autônomos e proficientes.

O professor pode adequar a proposta com manchetes de diversos veículos jornalísticos, por exemplo, a fim de estimular a análise comparativa. Na segunda aplicação da

oficina, com 6 turmas de língua portuguesa de 2º e 3º ano do Ensino Médio, esta etapa acrescentou maior qualidade ao processo de ensino-aprendizagem.

Os estudantes de 3º ano apresentaram maior repertório para as discussões sobre os aspectos relacionados à leitura crítica e avaliação da credibilidade. Em contrapartida, os estudantes de 2º ano desenvolveram esse repertório a partir da oficina. É válido observar que há uma diferença entre as turmas que gerou efeitos significativos no desenvolvimento da aplicação. Entretanto, a proposta contemplou os dois públicos com pequenos ajustes na complexidade.

Cabe destacar que, para a identificação dos padrões sintáticos do texto, tanto na primeira quanto na segunda aplicação nas diferentes turmas, foram utilizadas as fichas coloridas para transpor as estruturas sintáticas dos textos para o material concreto. Também foram utilizados marcadores de texto coloridos para estimular o reconhecimento sintático nos textos apresentados.

Para explorar o aspecto relacionado à leitura crítica com ênfase na avaliação da credibilidade, além das fichas para explorar as estruturas sintáticas, foram utilizados os marcadores para destacar a fonte, autoria e veículo de publicação dos textos. Além disso, a análise comparada dos aspectos gramaticais e de autoria/fonte permitiu que os estudantes alcançassem juntos a constatação de que textos com menor grau de credibilidade possuem uma sintaxe distinta. Foram observadas as frequentes topicalizações em estruturas de períodos compostos por subordinação, além da seleção lexical com viés sensacionalista.

Os estudantes das duas turmas de 3º ano foram além e mencionaram exemplos das redes sociais. A explicitação do sistema linguístico a partir do material concreto foi utilizada em diversos momentos da oficina com direito à revisita. As fichas facilitaram a manipulação do sistema linguístico para observar a ocorrência da topicalização e seus efeitos no sentido do texto.

Da mesma maneira, os círculos com cores e tamanhos distintos explicitaram a relação interacional entre o conhecimento gramatical, os aspectos estruturais dos textos e as estratégias de leitura. Ao fim da oficina, em ambas aplicações, os estudantes foram estimulados a preencherem e organizarem os círculos a partir das percepções. Solicitei, nas duas aplicações, que os estudantes registrassem no caderno as diferentes possibilidades de combinação entre os três aspectos explicitados. Esse momento de sistematização das constatações foi parte da etapa final da oficina, que foi concluída com a apresentação da produção dos estudantes e discussão dos achados. A partir da análise dos textos e do conhecimento gramatical (com ênfase na sintaxe), os estudantes utilizaram diferentes

estratégias de leitura crítica baseada em evidências. Essas estratégias tornaram-se ferramentas utilizadas constantemente durante o processo de ensino-aprendizagem nos anos letivos de 2024 e 2025.

3.2.3. Oficina de leitura e análise linguística

O objetivo geral desta oficina é suscitar a reflexão linguística dos estudantes sobre as estruturas sintáticas da língua portuguesa e promover, conjuntamente, o aperfeiçoamento da competência leitora por meio de estratégias de leitura crítica. A proposta busca explorar a inferência por meio da reflexão sobre o sistema linguístico. Nessa perspectiva, são objetivos específicos desta proposta:

- Promover a articulação entre as atividades de análise linguística e o desenvolvimento da proficiência leitora.
- Desconstruir o hábito de estudo da língua portuguesa baseado na memorização de regras e exceções;
- Proporcionar ao estudante o uso autônomo de estratégias de leitura crítica com o apoio das reflexões linguísticas;
- Promover nos estudantes ampliação das perspectivas sobre o uso de estratégias de leitura;
- Favorecer a autonomia e a segurança dos estudantes no processo de análise linguística das estruturas da língua portuguesa;
- Aprimorar a percepção dos estudantes sobre as mudanças semânticas e sintáticas decorrentes das mudanças de ordem e das escolhas dos constituintes;
- Prover o estudante de ferramentas para executar, durante a leitura, os processos de inferência e de análise crítica aprofundada sobre o texto lido (identificação da tese, dos argumentos, das técnicas de persuasão, etc.).
- Tornar o estudante consciente sobre o seu próprio processo de aprendizagem por meio da metacognição, a fim de fomentar a autonomia no uso de estratégias de autorregulação durante a leitura.

Para este fim, esta oficina¹² dedica-se ao processo de reflexão linguística aliado ao processo de leitura crítica. No que tange ao desenvolvimento da compreensão leitora por meio das práticas de ensino, as estratégias apresentadas visam à instrução durante o processo e busca fomentar, progressivamente, a autonomia do estudante na regulação da própria leitura. Nessa perspectiva, a competência leitora é avaliada durante o desenvolvimento da oficina conforme a proposta de cada etapa. Desse modo, é possível distribuir as orientações para o uso das estratégias de leitura e concentrar a avaliação durante o curso da atividade.

Com o objetivo de articular as atividades de análise linguística e o desenvolvimento da habilidade de leitura, esta oficina abordará a temática “formação da oração e leitura”. Serão adotados os três princípios da metodologia A.L.A, proposta por Pilati (2017):

- 1) Levar em consideração o conhecimento prévio do estudante;
- 2) Desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados;
- 3) Promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas.

Apenas o desenvolvimento de atividades que aprimorem a habilidade de análise gramatical dos estudantes não são suficientes para auxiliá-los no desenvolvimento da proficiência em leitura (Pilati, 2020). Portanto, é necessário estimular a reflexão linguística e associá-la a atividades que considerem as especificidades da habilidade de leitura. Logo, esta oficina também almeja contemplar, além dos aspectos já citados, a lacuna responsável por desvincular o ensino de leitura e o ensino de gramática, que é uma problemática que afeta a qualidade do ensino de língua portuguesa e que foi mencionada nos capítulos anteriores.

Considerados os achados da ciência em relação ao ensino de leitura e de gramática, esta proposta almeja explicitar o sistema linguístico para os estudantes e, aliada às estratégias de leitura crítica, prover o estudante com ferramentas para auxiliá-los na realização de tarefas como a identificação dos operadores argumentativos, da tese apresentada e na análise da estruturação dos argumentos.

Esta oficina foi pensada para os estudantes do ensino médio. Entretanto, não há nada que impeça o uso com outros públicos, contanto que o professor faça os devidos ajustes e adapte o grau de complexidade da atividade.

¹² Esta oficina foi aplicada diversas vezes ao longo do ano de 2024 em 6 turmas do 2º ano do Ensino Médio, em uma escola pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Plano didático da oficina	
Público	• Recomenda-se a realização com estudantes do Ensino Médio. Entretanto, a atividade pode ser aplicada em outras etapas da escolarização salvaguardados os ajustes necessários ao contexto de aprendizagem e ao nível de complexidade adequado à série escolar.
Perguntas a serem respondidas com esta oficina (conteúdo)	• Qual a estrutura de oração predominante na língua portuguesa? • Qual é o elemento predicator? Qual a função dele no processo de formação da oração? • Como identificar um tópico frasal pela estrutura? Como essa informação pode me auxiliar na identificação da tese e dos argumentos utilizados no texto? • Quais são os operadores argumentativos que evidenciam as estratégias de persuasão no texto e como eles atuam na estrutura linguística? • De que modo é possível utilizar a competência linguística dos estudantes em favor do aprofundamento dos conhecimentos sobre os fenômenos linguísticos e do desenvolvimento da proficiência em leitura?; • Há distinção estrutural entre textos que apresentam fatos e opiniões sobre um mesmo assunto?
Objetivo geral	• O objetivo principal desta oficina é suscitar a reflexão linguística dos estudantes em relação aos processos de formação da oração no Português e promover o aprimoramento da competência leitora por meio das habilidades linguísticas e de estratégias de leitura crítica. Ao final, espera-se que os estudantes apropriem-se das estratégias de leitura crítica e do

	conhecimento linguístico para o desenvolvimento da leitura proficiente.
Objetivos específicos	Com esta oficina, espera-se que o aluno: • Relacione as reflexões linguísticas sobre o processo de formação da oração com o processo de formação de estruturas linguísticas maiores (período, parágrafo e texto); • Utilize, com autonomia e criticidade, estratégias de leitura crítica com o apoio das reflexões linguísticas; • Amplie sua perspectiva sobre o uso de estratégias de leitura; • Desconstrua o hábito de estudo da língua portuguesa baseado na memorização de regras e exceções; e • e se aposses do processo de reflexão linguística.
Recursos didáticos	• Textos impressos de fontes distintas; • Marcadores de texto de cores variadas; • Folhas coloridas (plastificadas ou não); • Cartões com perguntas estratégicas para desenvolvimento da leitura crítica; • Pincel atômico para quadro branco.
Avaliação	• A avaliação deve ocorrer durante todas as etapas da oficina, desde a aferição dos conhecimentos prévios até a finalização. O professor deve observar o grau de compreensão e avaliar o desempenho de acordo com a etapa desenvolvida. Ao final, o docente também pode mobilizar a participação dos estudantes para descrever as experiências e as descobertas alcançadas em cada

	etapa de realização. Desse modo, é possível promover a metacognição ao gerar a reflexão do estudante sobre o seu próprio processo de aprendizagem.
--	--

Abaixo, estão descritas as etapas da oficina. O professor possui liberdade para fazer as adaptações necessárias ao público e ao contexto de ensino. Para esta proposta, são sugeridos aspectos linguísticos específicos da língua portuguesa para o trabalho em sala de aula. Todavia, o professor pode aproveitar o desenvolvimento da oficina para abordar aspectos que não foram citados, mas que dialoguem com seu planejamento didático-pedagógico.

Nesta oficina, o professor pode trabalhar os termos essenciais e acessórios da oração. É recomendável que a oficina seja adaptada ao público específico e que, gradativamente, tenha o seu grau de complexidade ampliado para maior aproveitamento dos estudantes e para o aprofundamento do conhecimento sobre os fenômenos estudados.

Esta proposta didática foi aplicada em turmas do 2º ano do ensino médio de uma escola pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. A oficina foi realizada diversas vezes durante o ano letivo de 2024 com ajustes nos níveis de complexidade e adequações à temática da aula. Dessa forma, foi possível estudar o sistema linguístico com progressão no nível de aprofundamento da análise e com objetivos variados, como o reconhecimento de padrões nas sentenças de um determinado gênero ou tipo textual para compreensão da estrutura, a identificação de padrões linguísticos nas estruturas argumentativas de um texto que expressa fonte ou opinião e os elementos que evidenciaram credibilidade (ou não) no texto lido.

A atividade pode gerar desdobramentos que auxiliarão no estudo de outros fenômenos linguísticos, como o sujeito nulo na língua portuguesa. Também é possível estimular os estudantes à análise da transitividade verbal e dos traços que caracterizam os constituintes, conforme o exemplo abaixo:

Quadro 22 : Exemplificação da exigência do elemento predicator por um constituinte com traço [+animado]:

Sujeito (argumento externo)	Verbo (predicador)	Objeto (argumento interno)	Adjunto Adverbial
-----------------------------	--------------------	----------------------------	-------------------

Caetano	comeu	o bolo	demoradamente
*O sofá	comeu	o bolo	demoradamente

Fonte: elaboração própria (2024).

1º Ativação dos conhecimentos prévios¹³

Aferir os conhecimentos prévios dos estudantes é uma etapa fundamental para o bom desenvolvimento das propostas didáticas. Além de subsidiar o desdobramento da oficina, o conhecimento prévio possui papel fundamental na leitura. Por meio da etapa inicial nesta oficina, pretende-se atingir os seguintes objetivos:

- (i) Verificar o conhecimento dos estudantes sobre a estrutura da oração e os elementos que a compõem;
- (ii) Aferir o reconhecimento dos estudantes sobre os termos essenciais e acessórios da oração;
- (iii) Identificar o reconhecimento dos estudantes sobre o papel do verbo como pilar que estrutura a oração;
- (iv) Analisar as estratégias de leitura conhecidas e utilizadas (ou não) pelos estudantes.
- (v) Ativar o conhecimento prévio dos estudantes sobre a temática abordada pelo(s) texto(s).

Para cumprir estes objetivos, sugere-se a atividade de análise de uma oração com palavras inexistentes na língua portuguesa e com estruturas agramaticais, a fim de observar a habilidade de reconhecimento dos estudantes sobre os padrões da própria língua. Sugere-se, por exemplo, o uso da frase abaixo:

- a) Os coisitos coisitizaram os coisinhões (Pilati, 2017);
- b) As pepenes mantiram o brelo.
- c) * As escolheram meninas os brinquedos.

2º Experiência de descoberta e reflexão linguística

¹³ Também é necessário aferir conhecimento prévio na leitura com frases problemáticas no nível do vocabulário, da sintaxe e da inferência.

- **1ª Etapa:** Nos textos utilizados, os estudantes devem identificar, inicialmente, os títulos, as autorias e as fontes. Nesta etapa, o professor pode suscitar algumas reflexões sobre a temática dos textos com base nos títulos e sobre a credibilidade das fontes selecionadas.
- **2ª Etapa:** Os estudantes devem analisar, morfossintaticamente, uma oração de cada texto. A oração pode ser coletada do título ou do tópico frasal de algum parágrafo. Nesta etapa, o professor deve estimular o reconhecimento dos elementos a partir do verbo. Os estudantes também devem ser estimulados a identificar a tese do(s) texto(s) e os aspectos que a caracterizam;
- **3ª Etapa:** Com o uso de marca-textos, os estudantes devem destacar os elementos essenciais e acessórios da oração. Recomenda-se o uso do padrão de cores adotado pela metodologia Aprendizagem Linguística Ativa: azul (sujeito), vermelho (verbo), verde (objeto/complemento) e amarelo (adjunto adverbial);
- **4ª Etapa:** Após identificar os elementos que compõem as orações escolhidas, os estudantes deverão transcrevê-los para os cartões coloridos seguindo o padrão de cores adotado na etapa anterior;
- **5ª Etapa:** Os estudantes devem transcrever a oração para os cartões coloridos para manuseá-las durante o aprofundamento da análise

3º Reflexão linguística

- **1ª Etapa:** Os estudantes devem organizar os cartões com base na ordem original das orações coletadas nos textos;
- **2ª Etapa:** O professor deve estimular os alunos a alterarem a ordem dos elementos constituintes da oração para verificar se há alterações de sentido. Nesta etapa, é possível refletir, por exemplo, sobre o processo de topicalização e seus efeitos na compreensão de leitura;
- **3ª Etapa:** Os estudantes devem remover os termos acessórios, caso existam, para verificar a mudança na estrutura e no sentido da oração;
- **4ª Etapa:** Nesta etapa, o professor deve incentivar os estudantes a realizar substituições dos termos essenciais e acessórios das orações; Nesta fase, espera-se que os estudantes reflitam sobre as escolhas lexicais e os efeitos gerados. Os alunos podem tentar deduzir se as escolhas estão relacionadas à fonte e à autoria dos textos selecionados. Também é possível orientá-los a realizar previsões sobre a leitura;

- **5ª Etapa:** O professor pode utilizar os cartões com estratégias de leitura crítica para estimular o uso da análise linguística em processos de inferência, formulação de hipóteses, identificação de estratégias argumentativas, etc. O reconhecimento de padrões no sistema linguístico pode auxiliar estrategicamente os estudantes na identificação de textos que apresentem fatos ou opiniões, além da avaliação de credibilidade das fontes.

4º Organização das ideias

- **1ª Etapa:** Neste momento, a fim de reforçar e organizar as percepções, os alunos devem listar as experimentações que promoveram mudanças sintáticas e semânticas nas orações;
- **2ª Etapa:** Os estudantes devem sistematizar as hipóteses, que foram levantadas durante a etapa de reflexão linguística, sobre a leitura que será desenvolvida;
- **3ª Etapa:** O professor deve instruir os alunos em relação às estratégias para realização da leitura. Deve-se estimular a observação atenta das estruturas oracionais durante o texto.
- **4ª Etapa:** Para o desenvolvimento das estratégias de leitura crítica, os estudantes devem ser orientados a verificar, durante a leitura, as hipóteses geradas nas etapas anteriores da atividade. Neste processo, eles devem relacionar as fontes e, por meio da reflexão linguística, examinar as distinções e similaridades na abordagem do tema por cada um dos textos;

5º Apresentação das ideias

- **1ª Etapa:** Nesta etapa da oficina, os alunos devem apresentar suas percepções sobre as características das estruturas linguísticas observadas no texto e as o processo de verificação das hipóteses durante a leitura.

6º Aplicação dos conhecimentos aos textos

Finalizadas as etapas anteriores, os estudantes podem dedicar-se à análise ampliada do texto. O professor pode incentivá-los a realizar a análise com outras orações dos textos escolhidos e expandir a análise do nível da oração ao nível do período e dos parágrafos.

Nesta oficina, o professor fará a explicitação do sistema linguístico para os estudantes

e adotará o destaque com critérios para o desenvolvimento da leitura crítica. Para auxiliar no desenvolvimento da atividade de leitura, além do subsídio da reflexão linguística, o professor pode guiar a atividade por meio de perguntas norteadoras, que devem ser apresentadas durante o processo de instrução:

1. Qual é a tese apresentada pelo texto? Qual a teoria geral?
2. Quais são os pontos sobre os quais o argumento se estrutura? Como eles se relacionam? Como eles se relacionam com a tese do texto?
3. Que técnicas de convencimento são utilizadas (apelo à emoção, razão, autoridade, etc.)?
4. Quais estratégias retóricas são usadas (por exemplo, definição, explicação, descrição, narração, elaboração, argumentação, avaliação)?
5. Que modos de análise são usados (ilustração, comparação/contraste, causa e efeito, análise de processo, classificação/divisão, definição)?

Descrição dos materiais

- Dois textos de temática similar e de fontes distintas. Os textos podem ser alternados entre apresentação de fato e opinião sobre o assunto escolhido;
- Marcadores de texto coloridos;
- Pincel atômico permanente;
- Folhas coloridas para transcrição e manipulação das orações selecionadas;
- Para a marcação no texto e para a transcrição, o docente pode adotar o padrão de cores: azul (sujeito), vermelho (verbo), verde (objeto) e amarelo (adjunto adverbial) ou adotar um outro padrão que atenda à estrutura das orações a serem trabalhadas. A condição primordial para realização é que a marcação no texto corresponda à representação nos cartões.

O professor pode optar por utilizar folhas brancas (ou de cores distintas em relação às estruturas oracionais) para representar a pontuação.

3.2.3.1. Percepções de aplicação da oficina de leitura e análise linguística

Esta oficina foi a última proposta aplicada nos dois ciclos de experimentação. O objetivo principal foi exercitar a inferência a partir de estratégias metacognitivas e de leitura crítica subsidiadas pelo conhecimento gramatical e pelo conhecimento sobre os múltiplos processos cognitivos da leitura. O reconhecimento da estrutura do período a partir da análise do sistema linguístico foi promovida por meio da manipulação de materiais concretos e da instrução explícita sobre como utilizar esse conhecimento estrategicamente para inferir informações.

A primeira aplicação desta oficina foi realizada no ano de 2024, com quatro turmas de Língua Portuguesa e duas turmas de Itinerário Formativo. Todas as turmas já haviam recebido as duas oficinas anteriores, que subsidiaram o desenvolvimento desta terceira proposição. Na primeira aplicação, o público-alvo era composto integralmente por estudantes do 2º ano do Ensino Médio. Foi adotado, portanto, como texto da oficina a obra “A Cartomante”, de Machado de Assis.

A escolha justifica-se pelo trabalho prévio de democratização do acesso à Universidade por meio da preparação para o Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB). Nessa perspectiva, o conto machadiano integra a lista de obras de referência correspondente à segunda etapa do subprograma 2023-2025.

A oficina teve início com a aferição do conhecimento por meio de frases com palavras desconhecidas, privilegiando estruturas na ordem canônica (S-V-O) e uma estrutura agramatical, com palavras conhecidas e ordem sintática não aceita na língua portuguesa. Essa etapa teve como objetivo fundamental a ativação e identificação dos conhecimentos prévios dos estudantes em relação à ordem sintática padrão da língua portuguesa, aos aspectos morfossintáticos que possibilitam o reconhecimento da classe e função independente do significado e a consciência linguística sobre termos essenciais e acessórios.

Essa oficina foi desenvolvida de maneira integrada à anterior. Nessa abordagem, os estudantes fizeram uso de estratégias para identificação da fonte, autoria, tipologia textual, gênero textual, temática e título. Essa etapa foi importante para o desenvolvimento de previsões de leitura, fundamental ao êxito.

Na primeira aplicação, foram selecionados alguns períodos do texto para a transposição em materiais concretos. Uma das estruturas extraídas do texto chamou maior atenção dos estudantes das turmas de Língua Portuguesa. A estrutura era um período simples, formado por uma oração estruturada a partir do verbo “acreditar”. A sentença era:

- i) Ela acreditava na cartomante.

Por meio da análise linguística, a estrutura não apresentava detalhamento explícito. Era uma oração de teor afirmativo, que poderia passar despercebida durante a leitura. Não se tratava, por exemplo, de uma sentença complexa cuja estrutura é formada por subordinação e deslocamento da oração principal.

Para fomentar a análise e reflexão linguística, em conjunto com os estudantes, a estrutura foi manipulada a fim de obter a seguinte construção:

ii) Ela acreditava na ciência.

Por meio da manipulação da estrutura sintática e do contraste entre as sentenças, os estudantes foram estimulados a realizar operações de inferência a partir da análise linguística e em conjunto com os demais procedimentos de leitura. Essa experiência permitiu que os estudantes observassem a existência de informações implícitas numa pequena estrutura de período simples no texto. Os estudantes inferiram características sobre a personagem que auxiliaram na compreensão de leitura.

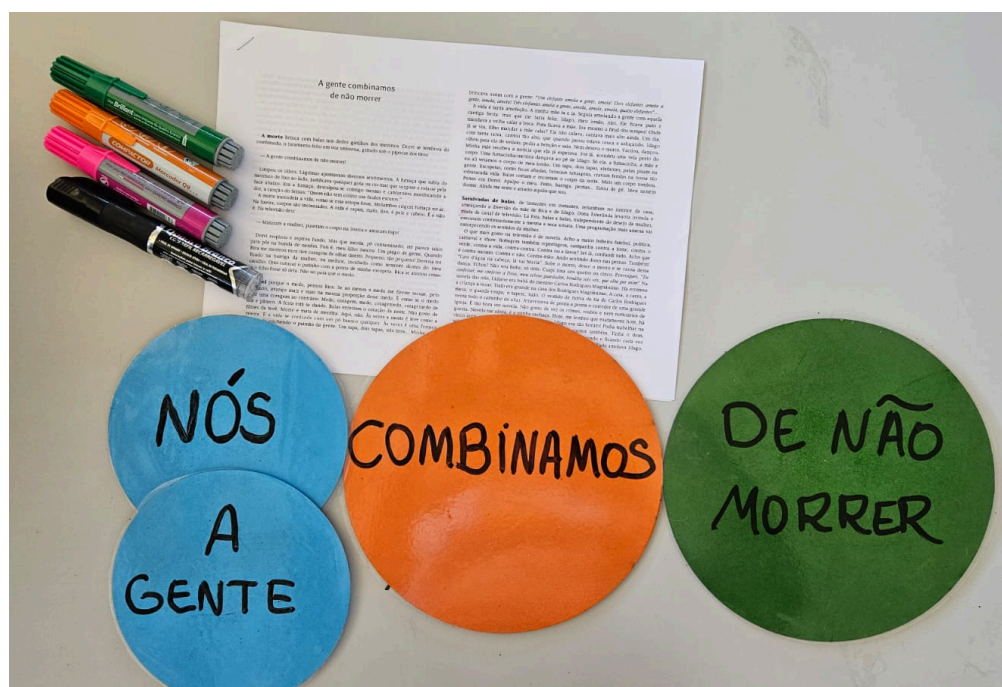
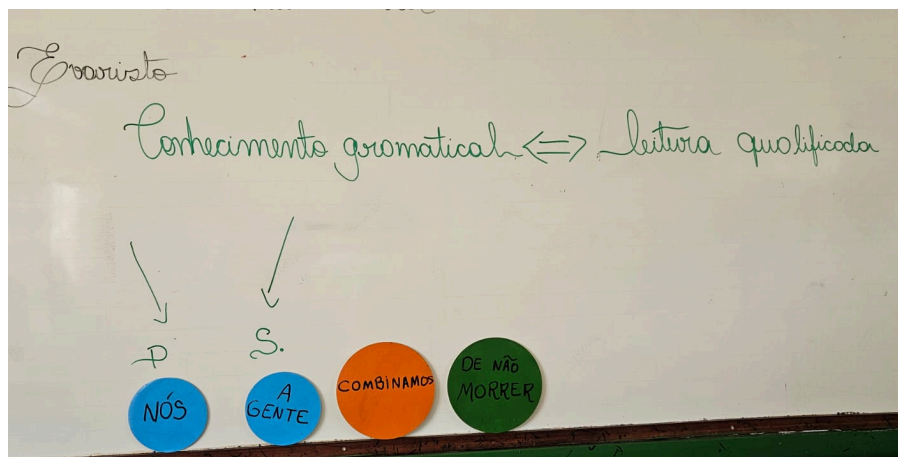
Na segunda aplicação, as turmas de 2º ano receberam a proposta exitosa baseada no conto machadiano “A cartomante”. Para adequar a oficina ao público-alvo constituído por estudantes de 3º ano e para alcançar os objetivos pré-estabelecidos, foi selecionado o texto “A gente combinamos de não morrer”, de Conceição Evaristo.

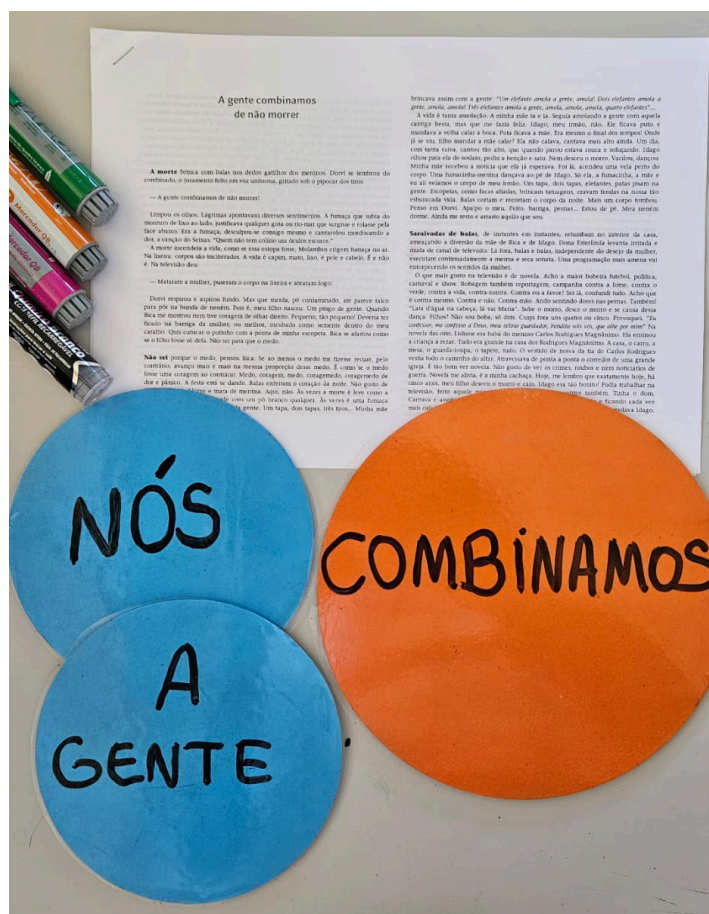
O texto integra o conjunto de obras de referência do PAS/UnB correspondentes à etapa 3 do subprograma. Parte dos estudantes já haviam tido experiência com a oficina no ano de 2024, o que demonstra que a reaplicação é possível a partir de adequações no conteúdo e na complexidade.

Nesse sentido, o texto selecionado apresenta especificidades em diversos aspectos. Nesta segunda aplicação, destacou-se a ausência de concordância no título da obra. Essa característica gerou estranhamento e diversas tentativas de previsões sobre a justificativa da escolha. Tanto na primeira quanto na segunda aplicação, os estudantes tiveram acesso a informações sobre os autores por meio da instrução docente e da partilha de colegas que já conheciam Machado e Conceição.

Na segunda aplicação, a inferência se deu a partir da análise do fenômeno da concordância verbal na manipulação do sistema linguístico e das demais estratégias metacognitivas de leitura aplicadas ao texto. A transposição do título para o material concreto possibilitou a visualização e a manipulação do sistema linguístico, conforme o registro abaixo:

Figura X, X e X: Transposição da oração para o material concreto.

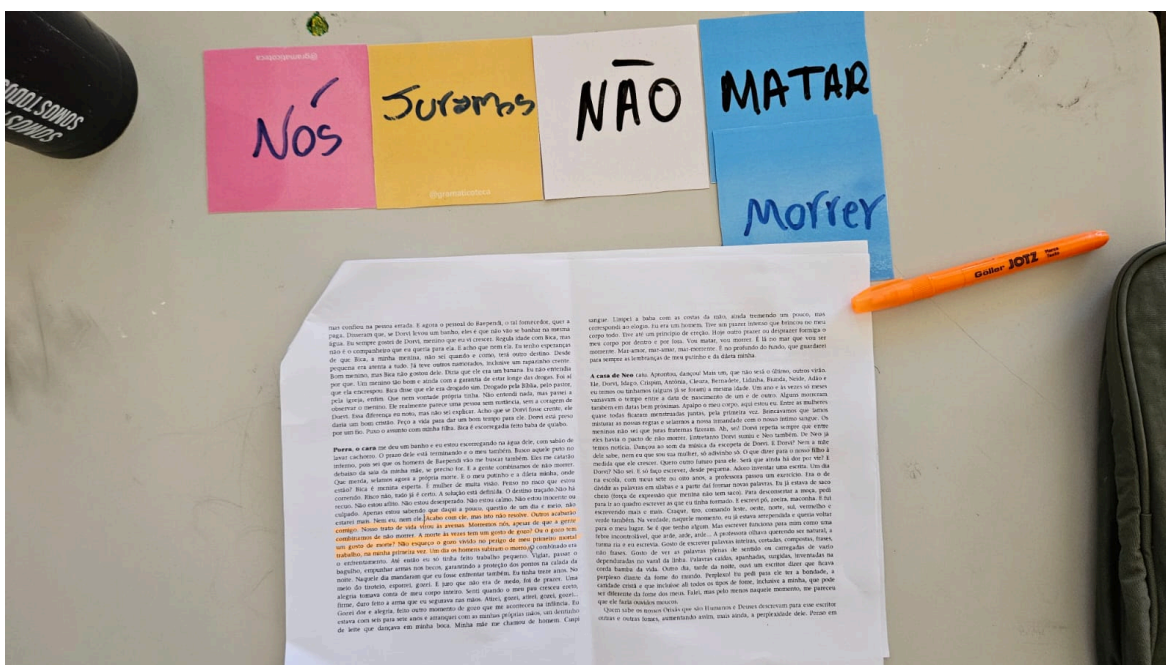




Fonte: autora (2025)

Também foram disponibilizadas fichas aos grupos para que eles realizassem a análise e reflexão linguística com autonomia. Os estudantes fizeram substituições dos termos a fim de explorar as possibilidades e inferir novas informações, conforme o registro abaixo:

Figura X e X: Transposição dos dados para o material concreto realizada pelos estudantes:



Fonte: autora (2025).

No decorrer da proposta, os estudantes constatarem que a ausência de concordância era muito mais do que uma escolha simplesmente estética. Por meio da articulação entre estratégias de leitura, conhecimento gramatical e o próprio texto, os estudantes observaram que a ausência de concordância dialogava e explicitava um acordo que se deu de maneira incompleta na narrativa. Havia a menção de um pacto sobre não morrer, mas não houve compromisso estabelecido sobre não matar.

Ao final da oficina, os estudantes refletiram sobre como o conhecimento gramatical é essencial à leitura, além de observarem a sua importância no desenvolvimento e manejo de estratégias de compreensão leitora.

Considerações parciais

A análise documental, articulada às percepções da aplicação das oficinas propostas, possibilitou a identificação de lacunas na Base Nacional Comum Curricular e no Currículo Movimento do Distrito Federal. Essas observações evidenciam um subsídio teórico incompleto tanto a nível nacional quanto regional. É possível articular as estratégias de leitura crítica e o conhecimento gramatical a partir do conhecimento científico sobre a dimensão

neurobiológica da língua e da leitura. Todavia, os documentos apresentam menções que não explicitam totalmente essa faceta necessária à abordagem integrada.

Os dados evidenciam uma distância entre os achados da ciência, os pressupostos teóricos dos documentos orientadores e as práticas de ensino-aprendizagem em sala de aula. As propostas de oficina buscam promover a aproximação e solucionar as lacunas que fragilizam a formação de leitores qualificados no âmbito da educação brasileira.

É notório que a análise documental e as percepções de aplicação das oficinas evidenciam a importância de acrescentar os aspectos neurobiológicos das línguas humanas e da leitura aos pressupostos teóricos e a necessidade de levá-los à realidade da sala de aula com criticidade e adequação às demandas reais das práticas de ensino-aprendizagem. Esses aspectos corroboram a urgência de aproximar a ciência e a sala de aula como um caminho para a promoção da articulação entre teoria e prática. Os resultados obtidos serão sistematizados no capítulo seguinte.

Capítulo 4: Novas perspectivas para o ensino de leitura e língua portuguesa

A aprendizagem da leitura incide nas bases neurais da visão e da língua oral. Essa dupla mudança amparada pela neuroplasticidade cerebral confere especificidades ao processo de ensino-aprendizagem da habilidade. Logo, a neuroplasticidade é chave para a aprendizagem da leitura, pois recicla circuitos da visão para proporcionar o acesso às informações escritas pelas vias da visão.

Diante deste panorama, o presente estudo buscou contemplar o duplo objetivo de i) verificar se os avanços da ciência da leitura são contemplados no âmbito do ensino e da aprendizagem dessa habilidade complexa e, ao mesmo tempo, ii) apresentar práticas pedagógicas amparadas pelos achados científicos sobre o processo de aprendizagem da leitura, buscando assim contribuir para uma prática pedagógica que estabeleça relações eficientes entre teorias e práticas.

Nas seções a seguir, serão apresentados os resultados da análise documental comparativamente aos achados obtidos na aplicação das oficinas. A partir das discussões do capítulo 3, esta seção se dedica à explicitação objetiva das descobertas em duas etapas distintas e, em sequência, na síntese dos resultados a partir da análise contrastiva e em diálogo com a revisão de literatura. Por fim, serão apresentadas as contribuições deste estudo e as futuras perspectivas de pesquisa a partir dos resultados obtidos.

4.1. Resultados da análise documental da Base Nacional Comum Curricular e do Currículo em Movimento do Distrito Federal

Os achados em relação aos pressupostos teóricos adotados pelos documentos analisados neste estudo evidenciam que as lacunas entre ciência e educação estão presentes no processo de ensino-aprendizagem de leitura e língua portuguesa desde as propostas norteadoras. Apesar de apresentarem a necessidade de uma formação leitora plena e de mencionar alguns aspectos cognitivos da habilidade, nos documentos não há menção explícita aos aspectos neurobiológicos da leitura e suas proposições não contemplam as necessidades dos múltiplos processos complexos que devem ser considerados no contexto de ensino-aprendizagem.

Quanto ao estabelecimento de objetivos a serem alcançados, os documentos são unânicos na explicitação da proficiência leitora como uma das metas a serem atingidas por meio da educação básica. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases, a escola deve ser um espaço de formação de leitores. Na mesma perspectiva, a BNCC estabelece que ao concluir todas as etapas de escolarização o estudante deve ser capaz de ler criticamente.

Entretanto, apesar da clareza em definir metas para a aprendizagem da leitura, os documentos apresentam lacunas referentes aos meios para alcançar os resultados almejados. As lacunas existentes revelam uma grande preocupação com a formação de leitores, mas que ainda não tem sido suficiente para contemplar a proposição de abordagens eficazes subsidiadas pelos achados científicos e para fornecer orientações práticas aos docentes que desempenham um papel fundamental na formação do alunado.

Considerada a relevância e o caráter orientador dos documentos selecionados, que estabelecem parâmetros para a educação brasileira, é imprescindível que conceitos e abordagens sejam explicitados a fim de fornecer ferramentas eficazes para a organização do ensino. Apesar da explícita relevância da Base e do Currículo, ambos não apresentam a fundamentação científica dos aspectos neurobiológicos em suas sistematizações teóricas.

Nesse sentido, a proposta tradicional de ensino de leitura está estruturada em atividades propostas que organizam-se no ciclo de leitura de um texto, ou excertos de um ou mais textos, e resposta às questões. A aferição da compreensão leitora dos estudantes depende da conformidade das respostas com o padrão indicado na versão “manual do professor” e seguem uma dinâmica pré-estabelecida e enrijecida.

No recorte proposto para análise, o currículo em movimento do Distrito Federal evidencia a adoção dos parâmetros e a adequação curricular numa proposta que busca contemplar, em alguma medida, o desenvolvimento da proficiência leitora dos estudantes atendidos pela rede de ensino. Todavia, quando relacionamos as propostas curriculares com as descobertas recentes da ciência sobre a leitura, o currículo apresenta defasagens que afetam o trabalho educacional desenvolvido.

Portanto, no âmbito da leitura, os documentos explicitam de maneira clarividente a concepção da proficiência leitora como uma responsabilidade das instituições de ensino no papel de formadoras, mas apresentam lacunas significativas que geram barreiras ao pleno alcance desse objetivo.

Também foi analisado o uso das terminologias “literacia” e “letramento”, com base na discussão proposta por Moraes (2020). Na análise, notou-se que ambos documentos não adotam o conceito de literacia, mas de letramento e multiletramentos. A leitura é sempre associada às práticas e contextos sociais. Embora esse aspecto seja fundamental, a proposta dos documentos em enfatizá-lo gera um contraste com a menção implícita e as lacunas em relação aos aspectos cognitivos e à dimensão neurobiológica das línguas humanas e da leitura.

Em consonância, o documento apresenta algumas lacunas na articulação entre o conhecimento gramatical e os procedimentos de leitura. Numa análise comparativa, o Currículo em Movimento do Distrito Federal apresenta uma proposta mais articulada entre gramática e leitura. Entretanto, não há explicitação dos subprocessos que subsidiam a relação interacional entre esses dois campos.

4.2. Resultado da articulação entre a ciência da leitura, a A.L.A e o processo de ensino-aprendizagem por meio da proposição de oficinas

As oficinas propostas buscaram consolidar a transposição dos achados da ciência da leitura e dos princípios da aprendizagem linguística para as práticas de ensino em sala de aula por meio de estratégias que consideram as especificidades da leitura e que buscam viabilizar o desenvolvimento de estratégias de leitura crítica para os estudantes.

Durante a aplicação das oficinas, notou-se o desenvolvimento cada vez mais autônomo e estratégico dos estudantes de 2º ano e 3º ano do Ensino Médio na utilização de ferramentas metacognitivas e de leitura crítica durante as atividades de leitura. A instrução

explícita aliada às estratégias de leitura visa à promoção da independência progressiva do estudante, de modo que os procedimentos sejam utilizados com autonomia e criticidade.

Na aferição do conhecimento prévio da primeira oficina, os estudantes demonstraram a ausência de subsídio teórico para compreender as relações entre o conhecimento gramatical e a habilidade de leitura. Portanto, notou-se que a instrução foi necessária para orientar os estudantes sobre a existência dos procedimentos e sobre as maneiras de utilizá-los para alcançar determinados objetivos na leitura, além de fomentar a autonomia e eficiência, os recursos ao seu favor sem a necessidade contínua de mediação.

A oficina foi aplicada com níveis variados de complexidade e com adequações ao objetivo da aula. Portanto, o professor pode adaptar a proposta às necessidades de aprendizagem da turma. Recomenda-se a realização com alunos do ensino médio. Entretanto, salvaguardada as adaptações necessárias, é possível realizar a aplicação em outras etapas

Observou-se que os estudantes alcançaram maior autonomia em relação ao processo de inferência quando utilizados os materiais concretos para a análise linguística. Além disso, explicitar os aspectos neurobiológicos e os procedimentos de leitura resultou na articulação entre o conhecimento gramatical e as estratégias de leitura pelos estudantes.

Ainda que essa articulação ocorra sob outras perspectivas teóricas, a explicitação do sistema linguístico mostrou-se fundamental para a formação leitora a partir da metacognição e das estratégias de leitura. Essa articulação só é possível por meio do subsídio teórico fornecido pela Teoria Gerativa, que consolida-se na sala de aula a partir de propostas como a de Lobato (2014) e Pilati (2017, 2020 e 2024) e que reconhecem o conhecimento tácito dos estudantes à luz da hipótese da Faculdade da Linguagem.

Considerações finais

O estudo demonstrou que os pressupostos teóricos dos documentos que norteiam a educação brasileira possuem lacunas significativas em relação aos conceitos de língua e leitura. Além disso, a menção incompleta corrobora para uma prática educativa distante das contribuições científicas.

Em consonância, a análise das aplicações das oficinas propostas demonstrou que há caminhos possíveis para aproximar a ciência e a sala de aula no que tange ao ensino de leitura e língua portuguesa. A integração entre o conhecimento gramatical e os procedimentos

estratégicos de leitura por meio da Aprendizagem Linguística Ativa mostrou-se eficaz no fomento à compreensão leitora.

Cabe ressaltar que essa proposta alcança coesão quando articulada a um trabalho contínuo de integração entre leitura, conhecimento gramatical e escrita. Nesse sentido, a formação de leitores é potencializada quando o processo de ensino-aprendizagem é baseado na análise linguística e na compreensão profunda dos fenômenos gramaticais.

Esse efeito foi observado a partir das percepções obtidas na primeira aplicação. Enquanto os estudantes que já estavam familiarizados com os aspectos neurobiológicos das línguas humanas apresentaram um maior conhecimento prévio e grau de engajamento, os estudantes que tiveram o primeiro contato com os conceitos de Faculdade da Linguagem e Gramática Universal precisaram de um tempo maior dedicado à instrução, a fim de consolidar o subsídio necessário para o desenvolvimento da primeira oficina. As estratégias compensatórias são necessárias quando não há uma base de trabalho educacional subsidiada por evidências científicas à respeito da língua e da leitura.

No âmbito da formação leitora, vale observar os efeitos da qualidade dos estímulos na competência linguística e no conhecimento prévio, aspecto que impacta diretamente o desenvolvimento da habilidade de leitura.

Em relação aos aspectos teóricos-conceituais, ambos documentos possuem lacunas em relação aos aspectos neurobiológicos. Além disso, os documentos utilizam os conceitos de letramento e multiletramentos, sem menção à literacia. As abordagens incompletas de ensino-aprendizagem da leitura, conforme os aspectos observados no ensino tradicional, também é reflexo da escolha dos pressupostos teóricos.

Para o êxito da formação de leitores, é fundamental que os documentos estejam em harmonia com as inovações científicas. As práticas de ensino-aprendizagem precisam ser subsidiadas por bases conceituais sólidas e, para que a formação de leitores alcance novas perspectivas, é fundamental uma revisão conceitual a fim de contemplar as contribuições da linguística e da neurociência. apenas numa abordagem que considere as especificidades do processo é que poderemos formar leitores qualificados para exercerem a habilidade nos mais diversos contextos sociais com proficiência, autonomia e criticidade.

Nesse sentido, este estudo evidenciou que os documentos que norteiam a educação brasileira apresentam lacunas significativas em relação aos aspectos neurobiológicos da leitura e à articulação entre gramática e compreensão leitora. Ainda que a BNCC e o Currículo em Movimento reconheçam a importância da formação de leitores críticos, suas

orientações permanecem restritas às dimensões sociais e culturais da leitura, sem contemplar de forma explícita os achados recentes da ciência da leitura e da linguística teórica.

Em contrapartida, a aplicação das oficinas demonstrou que a integração entre conhecimento gramatical, procedimentos estratégicos de leitura e fundamentos neurobiológicos contribui para a autonomia e criticidade dos estudantes. A utilização da Aprendizagem Linguística Ativa (ALA) mostrou-se eficaz ao favorecer a articulação entre teoria e prática, estimulando a metacognição e ampliando a capacidade de inferência dos alunos do Ensino Médio. Esses resultados apontam que é possível aproximar ciência e sala de aula, oferecendo ao professor recursos concretos para a formação de leitores proficientes.

Cabe destacar, contudo, que a limitação em relação ao tempo de desenvolvimento desta pesquisa impossibilitou o desenvolvimento de um estudo de natureza experimental. A pesquisa dedicou-se à análise documental e à experiência pedagógica inicial, não sendo possível avaliar de forma controlada os efeitos instrucionais em maior escala e com mensuração estatística dos resultados obtidos. Essa limitação possibilita, ao mesmo tempo, uma importante perspectiva futura de estudo: a necessidade de estudos experimentais que investiguem, de modo sistemático, os impactos das práticas baseadas na ciência da leitura sobre a proficiência leitora e o desenvolvimento cognitivo-linguístico dos estudantes. Almeja-se dar continuidade a este estudo por meio de um aprofundamento da pesquisa em nível de doutorado acadêmico.

Assim, para além de contribuir com reflexões teóricas e práticas sobre o ensino de leitura e língua portuguesa, este estudo aponta caminhos futuros. A aproximação entre linguística, neurociência e educação revela-se como uma relação promissora para a consolidação de práticas pedagógicas fundamentadas em evidências científicas. Para que a escola cumpra plenamente seu papel de formar leitores críticos, autônomos e proficientes, será indispensável que políticas educacionais, currículos e práticas docentes dialoguem com os avanços da ciência, em especial por meio de investigações experimentais que validem e fortaleçam os resultados aqui apresentados.

Ambos objetivos pré-estabelecidos foram alcançados. Para além das metas traçadas, este estudo também contribuiu para a formação de professores. Os resultados desta aplicação também foram apresentados em um curso de formação de professores no Instituto Federal de Brasília no formato de minicurso para estudantes de graduação em Letras - Português. A ação

foi registrada em publicação no site do IFB sob o título “Futuros professores aprimoram saberes na Gramaticoteca”¹⁴. O conjunto de oficinas também integrou as ações de formação docente no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/Capes), que é uma política pública de formação de professores na qual eu exerço a função de supervisora.

No que tange à formação de leitores, é necessário superar a polarização entre natural e cultural. Precisamos compreender de que maneira esses dois campos são importantes e de que modo eles interagem entre si para consolidar a língua oral e escrita. O ensino de leitura e língua portuguesa ganham perspectivas promissoras quando há a aproximação entre ciência e educação. As contribuições da linguística e da neurociência possibilitam a compreensão dos fenômenos, fundamental ao desenvolvimento da metacognição, e o uso de abordagens que consideram as especificidades de maneira a alcançar resultados mais efetivos. Em diálogo com esse panorama, é necessário que a linguística exerça o papel de ciência que educa, tornando-se presente não apenas nos pressupostos teóricos, mas no próprio chão da sala de aula por meio de abordagens que privilegiem o conhecimento profundo sobre os fenômenos linguísticos e sua aplicabilidade de modo crítico e autônomo nas práticas de leitura e escrita.

¹⁴ Disponível em:

<https://www.ifb.edu.br/campus-ceilandia/42175-licenciandos-em-portugues-participam-de-oficinas-na-gramaticoteca>. Acesso em: 24 ago. 2025.

Referências bibliográficas

ANDRADE, I. R. de, & França, A. I. . (2021). Ultrapassando os limites entre o natural e o cultural: Uma revisão neuropsicolinguística sobre a aquisição da leitura. *Letrônica*, 14(2), e38747. <https://doi.org/10.15448/1984-4301.2021.2.38747>

ALFABETISMO FUNCIONAL. *Alfabetismo Funcional*. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/>. Acesso em: 21 fev. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2022

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 15 dez. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CHOMSKY, Noam. **Syntactic structures**. Mouton de Gruyter, 2002.

DEHAENE, Stanislas. 1998. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Porto Alegre: Penso.

DEHAENE, Stanislas. Reading in the brain: **The science and evolution of a human invention**. New York: Viking, 2009.

DEHAENE, Stanislas. É assim que aprendemos: por que o cérebro funciona melhor do que qualquer máquina. São Paulo: Contexto, 2022.

FARRELL, Linda; HUNTER, Michael; DAVIDSON, Marcia; OSENGA, Tina. Simple View of Reading. *Reading Rockets*, 2025. Disponível em: <https://www.readingrockets.org/topics/about-reading/articles/simple-view-reading>. Acesso em: 27 fev. 2025.

Futuros professores aprimoram saberes na Gramaticoteca. IFB – Instituto Federal de Brasília, Campus Ceilândia, Ceilândia, 13 maio 2025. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/campus-ceilandia/42175-licenciandos-em-portugues-participam-de-oficinas-na-gramaticoteca>. Acesso em: 7 ago. 2025

GABRIEL, Rosângela. (2017). **Letramento, Alfabetização e Literacia: um olhar a partir da ciência da leitura**. Revista Práxis. 2. 76. 10.25112/rpr.v2i0.1277.

GABRIEL, Rosângela; KOLINSKY, Régine; MORAIS, José. **O milagre da leitura: de sinais escritos a imagens imortais**. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 32, p. 919-951, 2016.

GOUGH, Philip B.; TUNMER, William E. **Decoding, reading, and reading disability. Remedial and special education**, v. 7, n. 1, p. 6-10, 1986.

Gough, P., Hoover, W., and Patterson, C. (1996). Some observations on a simple view of reading. In C. Cornoldi and J. Oakhill (eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 1–13). Mahway, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

HANFORD, E. **What the words say: Many kids struggle with reading—and children of color are far less likely to get the help they need.** APM Reports, 2020. Disponível em: <https://www.apmreports.org/episode/2020/08/06/what-the-words-say>. Acesso em 22 dez. 2022.

HAUSER, Marc D.; CHOMSKY, Noam; FITCH, W. Tecumseh. The faculty of language: what is it, who has it, and how did it evolve?. *science*, v. 298, n. 5598, p. 1569-1579, 2002.

HOOVER, W.A., GOUGH, P.B. **The simple view of reading.** *Read Writ* 2, 127–160 (1990). Disponível em: <https://doi.org/10.1007/BF00401799>. Acesso em: 20 dez. 2022.

Hoover, W.A., & Tunmer, W.E. (2018). The simple view of reading: Three assessments of its adequacy. *Remedial and Special Education*, 39(5), 304–312. <https://doi.org/10.1177/0741932518773154>

INTERDISCIPLINARIDADE E EVIDÊNCIAS NO DEBATE EDUCACIONAL (Iede). *A situação dos alunos de baixo nível socioeconômico segundo avaliação internacional de leitura: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)*. s.l.: Iede, ago. 2023. 11 p. Disponível em: https://portaliede.org.br/wp-content/uploads/2024/01/Livreto_Microdados_Pirls_agosto2023.pdf. Acesso em: 01 ago. 2025.

KOLINSKY, Régine et al. The influence of age, schooling, literacy, and socioeconomic status on serial-order memory. *Journal of Cultural Cognitive Science*, p. 1-23, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MCCARDLE, Peggy; SCARBOROUGH, Hollis S.; CATTS, Hugh W. **Predicting, explaining, and preventing children's reading difficulties.** *Learning disabilities research & practice*, v. 16, n. 4, p. 230-239, 2001.

MORAIS, J. **The paths of literacy.** *Cadernos de Linguística*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 01–14, 2020. DOI: 10.25189/2675-4916.2020.v1.n1.id277. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/277>. Acesso em: 17 aug. 2025.

OCDE. *PISA 2018: Competências dos estudantes - Volume I: Análise dos resultados.* Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), 2019. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/>. Acesso em: 21 fev. 2025.

PILATI et al. Educação em língua materna, Teoria Gerativa e Psicolinguística. In: MAIA, Marcus. *Psicolinguística: Diversidades, Interfaces e Aplicações*.

PILATI, Eloisa. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa.** Pontes Editores, 2ª edição, 2017.

PONCE, Héctor R. et al. When two computer-supported learning strategies are better than one: An eye-tracking study. *Computers & Education*, v. 125, p. 376-388, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.024>. Acesso em 20 dez. 2022.

PILATI, Eloisa; WEISSHEIMER, Janáina; PRADO, Ana. Os conceitos de língua e leitura ...

ROEPER, Tom; MAIA, Marcus; PILATI, Eloisa. Experimentando linguística na escola: conhecimento gramatical, leitura e escrita.

SALLES, Heloisa Maria M. Lima. Roeper, Tom; Maia, Marcus; Pilati, Eloisa: Experimentando linguística na escola: conhecimento gramatical, leitura e escrita. **Diacrítica**, v. 36, n. 1, p. 183-187, 2022.

Scarborough, H. S. (2001). **Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice**. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook for research in early literacy* (pp. 97-110). New York: Guilford Press.

SOLÉ, Isabel. 1998. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Penso.

Southwest Educational Development Laboratory (SEDL). A framework for understanding reading comprehension. *SEDL*, 2002. Disponível em: <https://sedl.org/reading/framework/framework.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2025.

SUCH, Christopher. **The art and science of teaching primary reading**. *The Art and Science of Teaching Primary Reading*, p. 1-100, 2021.

Anexos

Figura 12: Texto com proposta de marcações para explicitação da estrutura linguística.

Como está a cabeça de quem vive em isolamento há um mês

A saúde mental daqueles que se viram obrigados a conviver com os outros, consigo mesmos e com uma nova vida

Danilo Thomaz e João Paulo Sacconi
17/04/2020 - 03:00

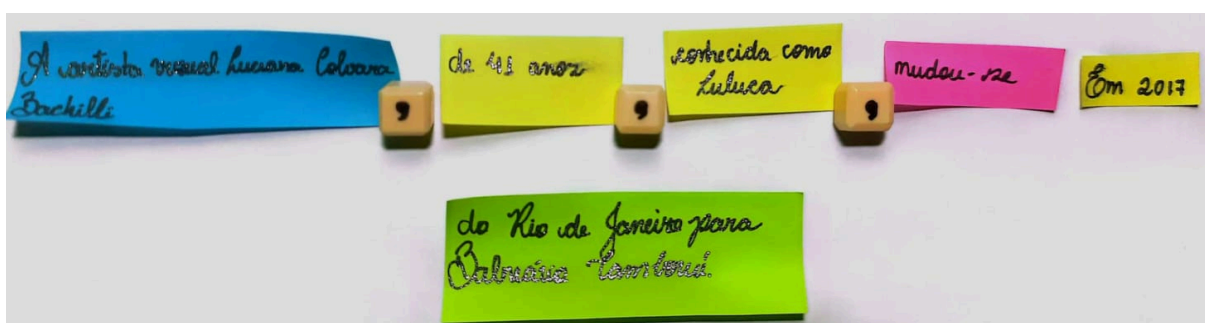
A artista visual Luciana Colvara Bachilli, de 41 anos, conhecida como Luluca, mudou-se em 2017 do Rio de Janeiro para Balneário Camboriú, Santa Catarina, pretendendo dar um novo começo a sua vida, depois de ter sido diagnosticada, dois anos antes, com transtorno de personalidade *borderline*, marcado por alterações bruscas e extremas de humor, além de sintomas como impulsividade, irritação e dificuldade em controlar as próprias emoções. Em três anos na cidade catarinense, conseguiu atenuar os problemas. Mas toda a melhora alcançada está por um fio desde o início da pandemia. [...]

Situações traumáticas mexem com a saúde mental das pessoas. Desde a perda de um ente querido e de um emprego até presenciar ou ser vítima de atos de violência. Viver em meio à maior pandemia dos últimos 100 anos, com todos os seus efeitos colaterais sociais e econômicos, não é diferente de passar por um grande trauma. Há o medo do contágio, a vida em isolamento, as perspectivas econômicas incertas e a mudança brusca na rotina, que resulta na total substituição da vida cotidiana que se tinha por outra, nem sempre melhor. Uma pesquisa publicada pela revista científica *Lancet* em março deste ano apontava que, entre os efeitos de uma quarentena prolongada, está, nos casos mais severos, o transtorno de estresse pós-traumático, cujos sintomas são a paranoia, os *flashbacks* e pesadelos que podem durar anos. [...]

THOMAZ, D.; SACONI, J. P. Como está a cabeça de quem vive em isolamento há um mês. *Época*, 17 abr. 2020. Disponível em: <https://epoca.globo.com/sociedade/como-esta-cabeca-de-quem-vive-em-isolamento-ha-um-mes-24376564>. Acesso em: 27 jul. 2020.

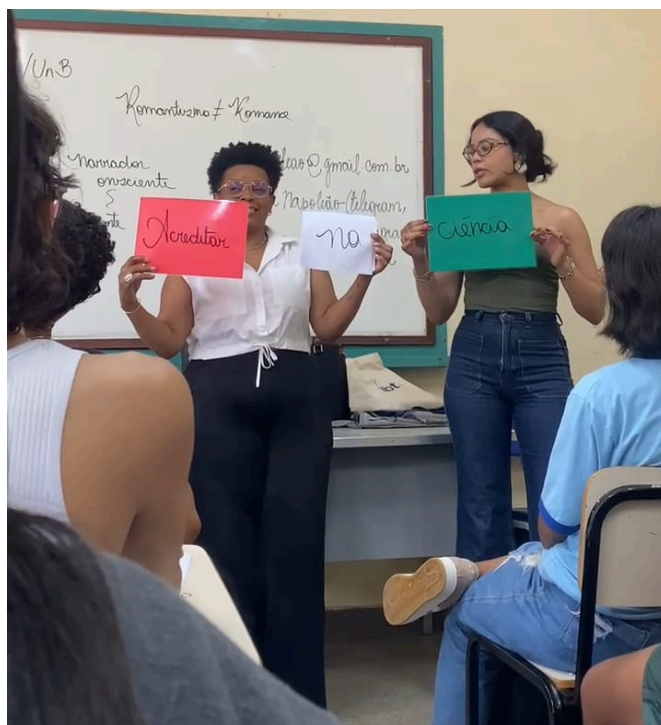
Fonte: CAMPOS, Maria Tereza Rangel Arruda. **Multiversos: língua portuguesa: ensino médio**. 1. ed. FTD, 2020.

Figura 13: Transcrição da oração para cartões coloridos a fim de viabilizar a manipulação da estrutura para a reflexão linguística.



Fonte: elaboração própria (2023).

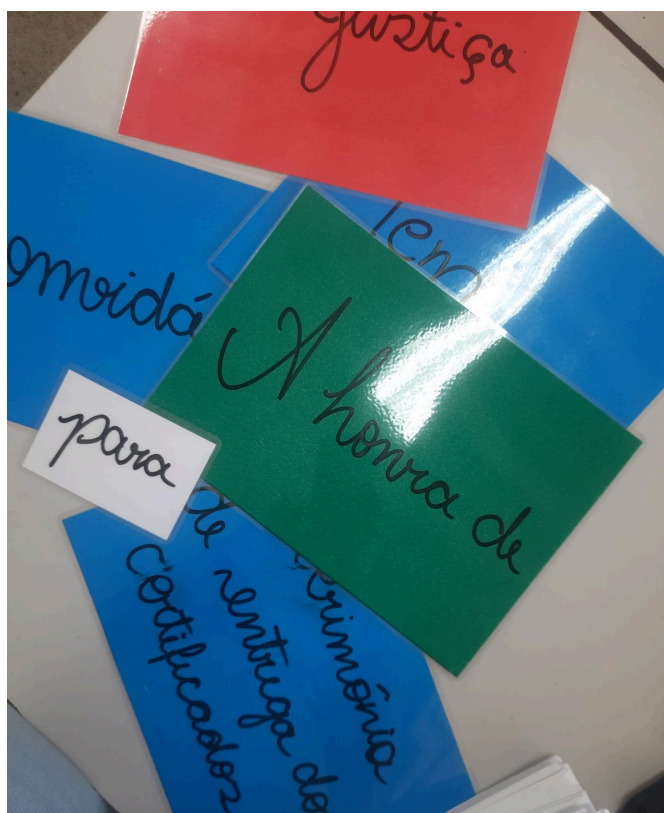
Figura 14: Explicitação do sistema linguístico para a reflexão linguística e para mobilizar os processos de inferência.



Fonte: Acervo pessoal (2024).

Figura 14: Transcrição das orações para cartões coloridos.

¹⁵ O uso de imagem foi autorizado. O registro foi realizado durante uma aula na qual as estratégias de leitura crítica e a explicitação do sistema linguístico foram utilizadas para inferir informações sobre o texto lido em sala.



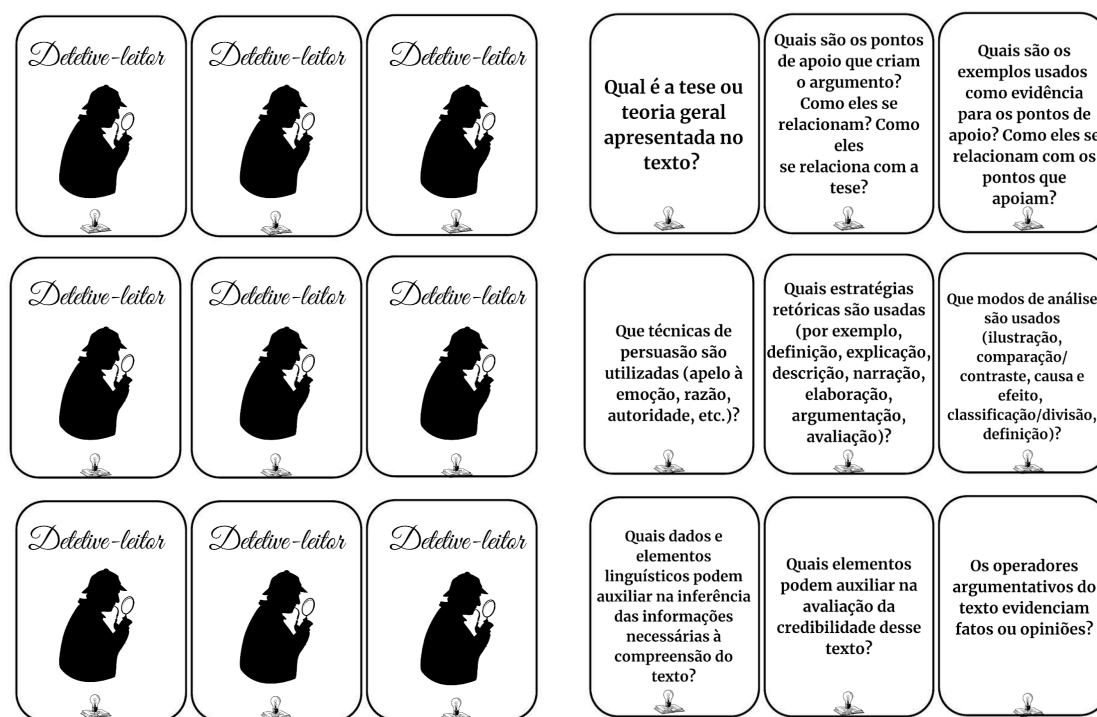
Fonte: Elaboração pessoal (2024).

Figura 15: Exemplo de cartões com perguntas de leitura crítica para o desenvolvimento das estratégias de leitura.



Fonte: Elaboração própria com base nas perguntas de leitura crítica (Skillyouneeds, 2022).

Figura 16: Exemplo de material para desenvolver as estratégias de leitura crítica em sala de aula.



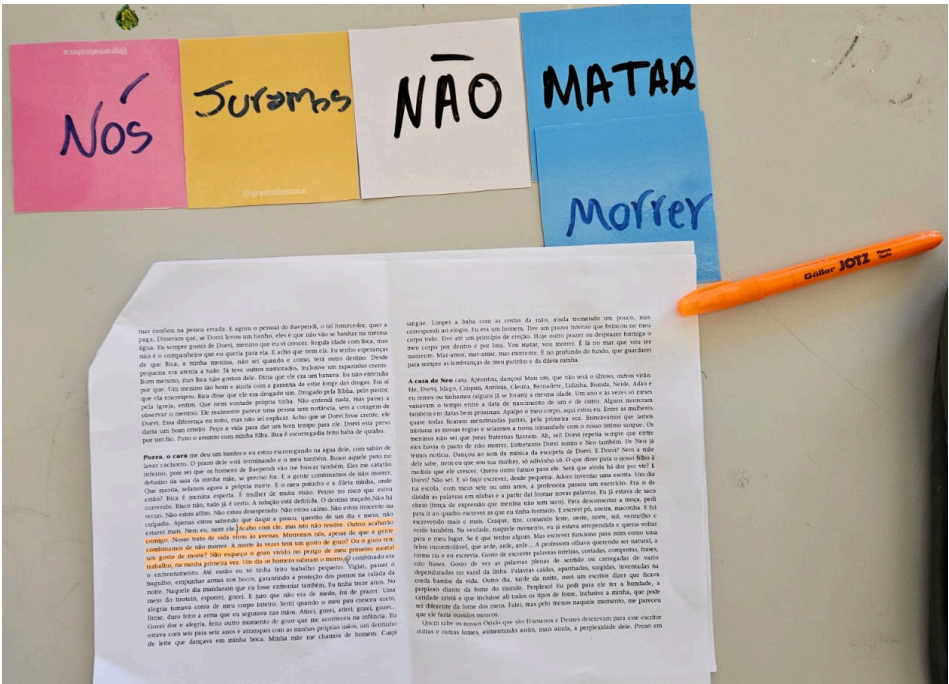
Fonte: Elaboração pessoal com base nas perguntas de leitura crítica (Skillyouneeds, 2022).

Figura X e X: Círculos coloridos e plastificados para evidenciar a combinação entre conhecimento gramatical, aspectos textuais e estratégias de leitura.



Fonte: autora (2025).

Figura X - Transposição das orações para o material concreto.



Fonte: autora (2025).

Figura X: materiais usados para criação das ferramentas concretas para as oficinas.

